جون ف. وِزْغِن

الأقسام الفاعلة

بناء ثقافات التميز وتعزيزها في البرامج الأكاديمية



ترجمة ثائر ديب

الأقسام الفاعلة

بناء ثقافات التميز وتعزيزها في البرامج الأكاديمية

تأليف

جون ف. وِرْغِن

ترجمة

ثائر ديب



الأقسام الفاعلة

جون ف. وِرْغِن

Departments that Works

Jon F. Wergin

الناشر مؤسسة هنداوي
المشهرة برقم ١٠٥٨٥٩٧٠ بتاريخ ٢٦ / ١ / ٢٠١٧

يورك هاوس، شييت ستريت، وندسور، SL4 1DD، المملكة المتحدة
تليفون: ‎+ ٤٤ (٠) ١٧٥٣ ٨٣٢٥٢٢
البريد الإلكتروني: hindawi@hindawi.org
الموقع الإلكتروني: https://www.hindawi.org

إنَّ مؤسسة هنداوي غير مسئولة عن آراء المؤلف وأفكاره، وإنما يعبِّر الكتاب عن آراء مؤلفه.

تصميم الغلاف: ولاء الشاهد

الترقيم الدولي: ٩٧٨ ١ ٥٢٧٣ ٣٥١٤ ١

صدر أصل هذا الكتاب باللغة الإنجليزية عام ٢٠٠٣.
صدرت هذه الترجمة عام ٢٠٠٦.
صدرت هذه النسخة عن مؤسسة هنداوي عام ٢٠٢٤.

المحتويات

الإهداء

إلى والديَّ، إِد وراي وِرغِن، اللذين كانت لي بركة وجودهما في حياتي لأكثر من ٥٠ عامًا.

عن المؤلف

جون ف. وِرغِن هو أستاذ الدراسات التربوية في جامعة الكومنولث في فيرجينيا وباحث كبير من بحَّاثة «جمعية التعليم العالي الأميركية».

نال شهادة الدكتوراه في علم النفس التربوي عام ١٩٧٣م من جامعة نبراسكا، في لنكولن، وعمل في جامعة الكومنولث في فيرجينيا منذ ذلك الحين، حيث تقلَّد مناصب إدارية وتعليمية على حدٍّ سواء. وفي العام ١٩٩٢م سمحت له الجامعة بأن يغدو المدير المؤسِّس لـ «منتدى جمعية التعليم العالي الأميركية (AAUP) حول أدوار الهيئة التعليمية ومكافآتها» وظلَّ منذ ذلك الحين مرتبطًا بهذه الجمعية ذلك الارتباط الفاعل، حيث تركَّزت أبحاثه على تقويم الأقسام الأكاديمية وتغييرها. ويُعتَبر مُصَنَّفه **القسم المتعاون** (١٩٩٤م) أول منشورات «جمعية التعليم العالي الأميركية» التي تصدر برعاية من «المنتدى».

يدرس وِرغِن في جامعة الكومنولث في فيرجينيا مقررات في تعليم الراشدين والتعليم العالي كما ينسِّق «برنامج تهيئة أعضاء الهيئة التعليمية المستقبلية لاختصاصاتهم» عبر كلية الدراسات العليا. وقد حاز على نطاق الكلية، جائزتي التعليم (١٩٩٦م) والبحث (١٩٩٨م). وتشتمل كتبه ومصنفاته الأخرى على كلٍّ من **تعليم الاختصاصيين** (١٩٩٣، مع لين كوري)، والذي نال جائزة أفضل بحث منشور من «القسم I في جمعية البحوث التربوية الأميركية»؛ و**تحليل مهام الهيئة التعليمية** (١٩٩٤م)، و**تحليل البحث التربوي وتقويمه** (١٩٩٦م، و٢٠٠١م، مع جيم مكميلان)؛ و**تقويم الأقسام: كيف تقوِّم بعض الجامعات عمل الهيئة التعليمية الجماعي تقويمًا فاعلًا** (٢٠٠٠م، مع ج. ن. سوينغِن)، وهو حصيلة نتائج مسحٍ وطني لممارسات تقويم الأقسام أُجري بطلب من «اتحادات بيو الخيرية». كما نشر في الدوريات كثيرًا من المقالات في موضوعات مثل التعليم التخصصي، والتقويم، وإعادة بناء عمل الهيئة التعليمية. وفي ٢٠٠١-٢٠٠٢م أدار مشروعًا

آخر أسسته «اتحادات بيو الخيرية»، حيث عمِل على مكاملة الجهود التي قامت بها ثماني جمعيات إقليمية معتمدة في تقويمها تعلم الطلاب.

وِرغِن نائب رئيس سابق لـ «لقسم I في جمعية البحث التربوي الأميركية» (قسم التعليم الاختصاصي)، كما عمِل مقوِّمًا رئيسًا لمركزين وطنيين من مراكز بحوث التعليم العالي. وهو أستاذ زائر مميَّز في «برنامج الدكتوراه الخاص بالقيادة والتغيير التنظيمي» في جامعة أنتيوك وعضو «الأكاديمية الوطنية لقيادة التعليم العالي». وهو مستشار لدى عشرات الجمعيات الوطنية، والهيئات المعتمدة، والكليات، والجامعات حول الموضوعات المتعلقة بتقويم التعليم العالي وتغييره.

يعيش وِرغِن في ريشمون مع زوجته باولا، وولديهما المراهقين، وصندوق موسيقى من نوع ورلايزر يعود إلى العام ١٩٤٠م.

تصدير

طُلب مني أن أقرأ كتاب وِرغِن أثناء إجازة كنت أقضيها في المكسيك. وقد أخذت المخطوطة لأقرأها أثناء رحلة بالحافلة تستغرق أربع ساعات من مكسيكو سيتي إلى موريليا، وهي بلدة في الجزء الشمالي من المكسيك. وفي مثل هذا الوقت، ما كنتُ أتوقَّع من القراءة عن كراسي الأقسام والتفكير فيها أن يكونا تلك الطريقة المغرية لتزجية الوقت. لكن ما أدهشني وأسرني هو أنَّ كتاب **الأقسام الفاعلة: بناء ثقافات التميُّز وتعزيزها في البرامج الأكاديمية** كان من تلك الكتب التي تدفعك لأن تلتهم صفحاتها. فهو ليس مجرَّد كتاب آخر عن القيادة القوية والجريئة والكارزمية. وذلك أمر حسن. فعلى الرغم من الإقرار بأهمية مثل هذه الخصال ورفعة قدرها، إلا أن الكتب التي تتناول مثل هذه القضايا الرفيعة المتعلقة بالشخصية غالبًا ما تخفق في تقديم تبصُّرات في الكيفية التي يمكن بها لأفراد ذوي نوايا حسنة وبعيدين عن البطولة الخارقة أن يشكِّلوا حافزًا لتحوُّلٍ مستديم.

وكتاب **الأقسام الفاعلة** كتاب فاعلٌ وبنَّاء. فكراسي الأقسام هي التي تتخذ القرارات المتعلقة بتفاصيل التعليم الجامعي وما بعده؛ من حيث برمجة المقررات، وإعطاؤها، ومراجعة البرامج، وتوفير الهيئة التعليمية المساعدة وإنهاء عملها، وتقويم أداء الهيئة التعليمية، والتعامل مع شكاوى الطلاب ... إلخ. ويمكن النظر إلى هذه المسئوليات على أنها مهام ينبغي القيام بها، مهما تكن مزعجة ومنغِّصة. كما يمكن أن يُنظر إليها على أنها فرص لممارسة القيادة بحثًا عن التميُّز. وعلى سبيل المثال، فإنَّ من الممكن لكرسيٍّ في قسم أن يتعامل مع المراجعة التي تُطلب منه بعد تثبيته في منصبه على أنَّها إحدى القواعد الإضافية المفروضة من الخارج والتي يجد سبلًا للامتثال لها على نحوٍ ينأى بالواقع القائم

عن أي خللٍ أو اضطراب. كما أنَّ من الممكن لهذا الكرسي أن يُقرر انتهاز هذه السياسة، مهما تكن غير موفَّقة، بوصفها فرصة لتناول قضايا أوسع تتعلق بالتدريس والبحث العلمي. والكراسي التي يستحوذ على تفكيرها الامتثال والقيام بما هو متوقع غالبًا ما تلجأ إلى استراتيجيات للقيادة مُكربة ومولدة للغم. وبالمقابل، فإنَّ كتاب وِرغِن يتناول كيفية تطوير الكراسي بحيث تغدو قيادات فاعلة وخلاقة يمكن لها أن تجترح فارقًا في نوعية أقسامها، على الرغم من قيود السلطة والقوة الرسمية الموروثة في مثل هذه الحالة.

تُشكل آراء وِرغِن في دور كرسي القسم والقيادة بديلًا طيبًا لتلك التصورات المعهودة التي تنظر إلى كرسي القسم على أنه ضرب من التطوع المدفوع بحسِّ الزمالة والإيثار، وإن يكن من غير حماس زائد، لتولي المرء دوره أو دورها في استلام هذا الكرسي. غير أنَّ القيادة السلبية المفتقرة إلى الخيال، وإن تكن تحفظ السلام، قد تكون بالغة الهشاشة والضعف في بيئة يغدو فيها التعليم العالي أشدَّ تنافسًا، وأبعد عن اليقين، وأنأى عن احتمال التنبؤ بمساره. والتميُّز ينمو ويزدهر في أوضاع دينامية متحركة، ثمرةً للجهد الجماعي؛ أمَّا الاكتفاء بحفظ السلام فيمكن أن يكون إقصائيًّا، مُضجِرًا، ومولدًا للكمد.

وكتاب **الأقسام الفاعلة** كتابٌ واقعيٌّ ومُلهِم. فعلى الرغم من إيمان وِرغِن بقدرة القادة على إحداث التغيير، إلا أن تصوُّره للقيادة لا يقوم على صورٍ للجرأة، والشجاعة، والكاريزما مثالية لا تربطها سوى علاقة واهية بالوقائع السياسية التي تعتمل في الأقسام الأكاديمية. وهو يقول لنا في حقيقة الأمر: إنَّ محاولتنا تحويل قسمٍ أكاديمي إلى فريق — وهذا مصطلح شاع استخدامه — ليست سوى أطروحة واهية مهلهلة. فالأقسام الأكاديمية لا تعمل عملها كفرق على طريقة المنظمات الرياضية، أو حتى على طريقة فرق العمل. وكتاب وِرغِن يتحدث عن القيادة بصوت جديد ومن نواحٍ مهمة. فبدلًا من أن يقول لكراسي القسم كيف يمكنها أن تكون مع التغيير والتحول، وأن تكتسب مزيدًا من القدرة، وتتدبَّر ثقافة ذلك القسم وتديرها، نجد أنه يركز دور كرسي القسم على كيفية خلق نوعية أكاديمية وتعزيزها، وهذا عملُ كثيرٍ من المساهمين، وليس عمل الكرسي وحده. وهو إذ يفعل ذلك، إنما ينهل من قاعدة معرفية متنوعة تتخير من كلِّ شيء أحسنه وتوفر للكتاب أساسًا فكريًّا بالغ الصلابة.

وكتاب **الأقسام الفاعلة** هو تجرِبة تعلم، والسبب الذي يجعل هذا الكتاب مختلفًا عن كتب القيادة التي تملأ رفوف المكتبات في المطارات إنما يتمثل، إلى حد بعيد، في كونه يستند إلى النظريات الخاصة بتعلم البالغين وليس إلى نظريات القيادة، وهذه مقاربة جديدة

تتيح لنا أن نتصوَّر القيادة بصورة أكثر إنسانية وسهولة بعيدًا عن الروح الاستثنائية والأسطورية.

وإن وِرغِن لُمحق في قوله إن «النوعية الأكاديمية الحقَّة تنبع من مشاركة الهيئة التعليمية والطلاب تلك المشاركة الحقيقية والأصيلة في موضوع البحث ومع بعضهم بعضًا». غير أنَّ المشاركة ليست ذلك الشرط الذي تسهل إقامته. فهي أولًا وقبل كل شيء، تحتاج إلى الوقت وتقتضي خلق فرصٍ مناسبة لقيامها. وكراسي القسم هم أكاديميون في المقام الأول، وليسوا مهيئين لأن يأخذوا على عاتقهم مسئولية خلق سياقات المشاركة بمعزل عن قاعاتهم ومخابرهم. والمفارقة، أنَّ هذه القدرة على إشراك الآخرين في السعي خلف التميُّز قد تكون الوجه الأهم بين أوجه الدور الذي يلعبه كرسي ما. وتتمثَّل القيمة الفريدة التي يتميَّز بها كتاب **الأقسام الفاعلة** في أنَّ وِرغِنْ يقدِّم لنا مناقشةً مكثَّفةً تتناول ما يحفِّز الهيئة التعليمية ويحثُّها، وذلك على نحوٍ يدفع النقاش بصورة طبيعية صوب فكرة المشاركة.

وقد يميل بعضهم إلى إهمال التوصيات التي يطرحها وِرغِن بوصفها مفرطة في مثاليتها؛ ومثال على ذلك توصيته بجعل التفكير النقدي جزءًا من منظومة الثواب والمكافأة، وتوصيته بإفساح الوقت للمحادثة الجماعية النقدية، غير أنَّ مثل هذه الأمور هي ما يفضي إلى قيام ورشة نابضة بالحياة. ومثل هذه النشاطات هي أيضًا ما يمكن أن تكون معرفة القسم بتنسيقه وتمكينه معرفةً واهيةً إلى أبعد الحدود.

إنَّ الآمال الجديدة لدى المؤسسات والهيئات التعليمية — تلك الآمال التي تنشأ من الاهتمام المتواصل بالمحاسبة، ونوعية التعليم، وقياس نتائج التعلم وثماره، وما شابه — لا بدَّ أن تخلق طلبًا على الكراسي التي تتميز، علاوةً على إدارتها الحازمة للموارد، بأنها تمتلك المهارات، وتعلم كيف تعزِّز ثقافات الأقسام التي تحفِّز التدريس الجيد وتكافئه، وتحرِّض على الإبداع، وتحافظ على الوافدين الجدد، وتحتفي بالالتزام. وكتاب **الأقسام الفاعلة** يخاطب هذا الجيل الجديد من كراسي الأقسام ويدافع عنهم. وهو يقوم بذلك بطريقة مثقَّفة، وعملية، وبالغة الفصاحة. وقارئ هذا الكتاب لن يجد فيه توصيفًا لمهارات القيادة التي يتَّسم بها أفراد استثنائيون ولا روايات تثير المشاعر عن أعمال القيادة الفذَّة. ما سيجده القارئ، وما يجعل قراءة هذا الكتاب متعةً من المتع، هو الصوت الذي يحملك على سماعه لأكاديميٍ قريب من الواقع، وقد أشبع موضوعه، وهو ثقافات الأقسام، بحثًا

وتنقيبًا. إنَّ على كلِّ كرسي في قسم أن يمتلك نسخته من كتاب وِرغِن **الأقسام الفاعلة: بناء ثقافات التميُّز وتعزيزها في البرامج الأكاديمية**.

إستيلا مارا بنسيمون
جامعة كاليفورنيا الجنوبية

مقدمة

ما الذي يسهم في تحقيق تميُّز الأقسام الأكاديمية؟ إنَّ لدى معظم الهيئات التعليمية وكراسيها وعمدائها فكرة ما ولو ضمنية عمَّا يعنيه «التميُّز». غير أنَّ هنالك تنوُّعًا في القناعات المتعلقة بكيفية بناء هذا التميُّز وتعزيزه. فتميُّز القسم لا يقوم، عند بعضهم، على ما يتعدَّى الإنجازات المتراكمة التي يحققها أعضاء الهيئة التعليمية الأفراد، وهذا ما يجعل الطريقة المثلى لبناء التميُّز متمثِّلةً في الاهتمام بالفرد وتعهدُّه بالرعاية. وعليَّ أن أقول صراحةً: إن الذين يتمسَّكون بمثل هذا الرأي، لن يجدوا في هذا الكتاب ما يفيدهم.

غير أن بعضهم الآخر يرون أن التميز — أو نوعية البرنامج، كما سأعرفه لاحقًا — يتوقف على المدى الذي يصله القسم أو البرنامج في قيامه بوظائفه كجماعة تتشارك في عملها بالصورة التي تفيد أحسن الإفادة من مواهب أعضاء هذه الجماعة واهتماماتهم المتعددة. وما أحاول أن أُبينه في هذا الكتاب هو أن الطريقة الأنجع في بناء ثقافة التميز وتعزيزها هي تلك التي تتمثل بخلق ثقافة التفكير النقدي والتحسين المتواصل.

وربما كان عليَّ أن أعترف مباشرةً بأنني حين كنت أتأمل أول مرة في العناوين الممكنة التي يمكن أن يتخذها هذا الكتاب، كانت جميع هذه العناوين مشتملة على كلمة «النوعية» أو عبارة «التحسين المتواصل». غير أنه لم يمضِ وقت طويل حتى أدركت كم غدَت هذه الكلمات بارزة ومستهلكة. ومع أن النوعية والتحسين المتواصل في الأقسام والبرامج الأكاديمية يُشكلان الكثير مما يدور حوله هذا الكتاب في حقيقة الأمر، إلا أنني لا أودُّ إخافة الجمهور برطانة بالية، هي من بقايا درجة إدارية عابرة تم استيرادها إلى أكاديميا غير راغبة فيها على الأغلب؛ ولذلك أجل إنَّ هذا الكتاب هو عن النوعية والتحسين المتواصل، إلا أنني آمل أن أكون قد قدَّمت أفكاره بطريقة تصحُّ على الكيفية الحقيقية التي يعمل بها التعليم العالي بوجه عام، والأقسام الأكاديمية بوجه خاص.

كيف يمكن أن نبني ثقافة التفكير النقدي ونتعهدها بالرعاية في البرامج الأكاديمية؟ من الأشياء بالغة الأهمية بالنسبة للتفكير النقدي تلك الكيفية التي يتعلم بها برنامج من البرامج أمورًا عنه هو ذاته؛ مثل كيفية توصُّل الهيئة التعليمية إلى فهم مشترك لعملها الجماعي، والكيفية التي تسهم بها أعمال أفراد هذه الهيئة في العمل الكلي. ومثل هذه الضروب من الفهم تتوقف على المعطيات، خاصة تلك التي تفضي إلى أحكام قيمة نافعة. والمشكلة أنه في حين يمكن للمؤسسات أن تجمع قدرًا كبيرًا من المعلومات عن نجاعة البرنامج وفاعليته، إلا أن القليل من هذه المعلومات هو الذي يمكن أن يكون مفيدًا في القسم ذاته. ففي أواخر العام ١٩٩٨م، قمت بدراسة وطنية لممارسات تقويم الأقسام لصالح «اتحادات بيو الخيرية». وقد جُمعت في هذه الدراسة معطيات تتعلق بطرائق تقويم الأقسام من ١٣٠ مؤسسة تمثل جميع الأصناف التي ترعاها «كارنيجي»،[١] من الكليات العادية إلى الجامعات المتخصصة بالأبحاث. وفي حين وجدنا، زميلتي جودي سوينغن وأنا، أن قدرًا وافرًا من التقويم يجري في هذه المؤسسات، من خلال نشاطات مثل مراجعة البرامج، وتقويم نتائج الطلاب، والاعتماد أو الاعتراف الرسمي التخصصي،[٢] إلا أن الطرائق غالبًا ما كانت تعاني من مشكلات كثيرة توهن تلك النشاطات وتُضعِفها.

أولًا، لم يتبين معظم الأقسام والهيئات التعليمية تلك الصلة التي تربط مثل هذه الممارسات بالعمل الخاص الذي تقوم به. وفي بعض الحالات، كانت الهيئة التعليمية شديدة الانشغال بأجندتها الخاصة، وفي حاجة لأن تقدِّم المعطيات لآخرين لكي يستخرجوا منها ما ينبغي استخراجه، بحيث ضاعت فكرة استخدام التقويم لمقاصد تكوينية. وعلاوة على ذلك، فإن الهيئة التعليمية غالبًا ما كانت تنظر إلى المقاييس المؤسساتية الخاصة بالنوعية بوصفها مقاييس خاطئة، لا تنسجم مع ما يمكن أن تكون عليه تعريفاتها الخاصة للنوعية. وأخيرًا، فقد كان ثمة تنوعات هائلة عبر الأقسام والهيئات التعليمية حتى في تلك المؤسسات ذات الأنظمة العملية والفعالة في مراجعة البرامج. والتالي، أن معظم العمليات الخاصة بمراجعة البرامج وتقويم النتائج لم يكن لها سوى تأثير هامشي على ممارسات الأقسام.

[١] مؤسسة كارنيجي للتقدم التعليمي، مؤسسة قامت عام ١٩٠٥م لتقديم معاشات للمدرسين الجامعيين ورعاية البحوث العلمية في مجال التعليم. (م)

[٢] الاعتماد الرسمي (للمؤسسات التعليمية) accreditation، هو تحديد المستوى الأكاديمي لمؤسسة تعليمية وإقراره أو الاعتراف به من قِبل هيئة خارجية محايدة تحظى باحترام كبير. (م)

وتبقى الاستثناءات المؤسساتية لهذا النموذج ذات قيمة تثقيفية بنَّاءة، ذلك أنها تنطوي على ثيمة مشتركة: فجميعها حققت النجاح لأن الهيئة التعليمية والأقسام كانت قد مارست تأثيرًا قويًّا على المقاصد، والعمليات، وطرائق التقويم، وعلى أسئلة التقويم التي طُرِحت. ولقد بدت السياسات الجامعية في بعض الأحيان كما لو أنها لا تنطوي على أيٍّ فارق ذي أهمية؛ فما كان مهمًّا هو وحدة القيادة الفاعلة، سواء على مستوى الكلية أو القسم.

كيف يمكن للبرامج الأكاديمية أن تجعل التقويم أكثر فائدة، وبذلك تفسح مجالًا أوسع أمام التفكير النقدي؟ ذلك هو السؤال المركزي في هذا الكتاب. وباختصار، فإني أرى أن السبيل الوحيد لجعل النوعية الأكيدة قابلة للتعزيز حقًّا هو الإشاحة بإلحاحنا عن المقاربة التي تتجه من الخارج إلى الداخل (أي المقاربة التي تمثل استجابة للقياس والتقويم الذي تجريه الدولة أو من تنتدبه من المؤسسات) والتحول إلى مقاربة تتجه من الداخل إلى الخارج، وهي مقاربة تصممها وحدة الهيئة التعليمية ذاتها وتدخلها حيِّز التطبيق.

تنظيم الكتاب

لقد وصفت في الفصل الأول كيف غدت كلمة «النوعية» في التعليم العالي تلك الكلمة التي تعني كثيرًا من الأشياء المختلفة: أي كيف غدت مختلطة مع مفاهيم مثل الفعالية، والإنتاجية، وقابلية التسويق أو الرواج؛ وكيف ألقت الهيئة التعليمية عن كاهلها مسئولية ضمان النوعية الأكاديمية وتركتها لضروب من التصنيف والتقدير كتلك التي تنشرها مجلات الأخبار؛ ولذلك فإنني أقترح تعريفًا جديدًا للنوعية، وهو تعريف يركز على مشاركة القسم مع جمهوره.

ولقد قمت في الفصل الثاني بمراجعة ما نعرفه عن تحفيز الهيئة التعليمية، وذلك في محاولةٍ لحلِّ التناقض الظاهري المتمثل في أن أناسًا ذوي قدرة رفيعة على التفكير والتحليل يمكن لهم في كثير من الأحيان أن يتصرفوا بطرائق أبعد ما تكون عن تلك القدرة. ولقد تفحَّصت كلًّا من المحفِّزات الداخلية والخارجية التي تحفِّز عمل الهيئة التعليمية، ومفهوم التحفيز التنظيمي، والعوامل التي تقف وراء التماهي مع المؤسسة وتحفِّز على تقديم المساهمات لها.

أما في الفصل الثالث، فقد وصفت الممارسات الحالية في تقويم الأقسام الأكاديمية، وهي أحجار البناء في معظم الكليات والجامعات. ولقد عرضت هنا بإيجاز تجارب ١٣٠ مؤسسة من حيث مراجعة البرامج، وقياس نتائج الطلاب، والاعتماد أو الاعتراف الرسمي

التخصصي، ومشكلات مشتركة معزولة في كلِّ جانب من هذه الجوانب. وبناءً على أفضل الممارسات المحدَّدة في هذه المؤسسات، عرضتُ لثلاثة عوامل حاسمة تميِّز التقويم الفعَّال للوحدات الأكاديمية: الوضع التنظيمي والثقافي، سياسات التقويم وممارساته، ومعايير التقويم ومقاييسه.

وفي الفصل الرابع، تفحصت الوضع التنظيمي والثقافي بمزيدٍ من التفصيل. ما الذي يلزم لخلق ثقافة المشاركة؟ كيف يمكن للقادة الأكاديميين أن يتعهدوا بالرعاية جوًّا من الاستقصاء النقدي؟ وأن يطوِّروا فهمًا مشتركًا لعمل الهيئة التعليمية؟ ويولدوا إحساسًا جمعيًّا بالمسئولية؟ ويُبدوا احترامًا للاختلاف؟ ويتوصَّلوا إلى فهم مشترك للكيفية التي يضفي بها القسم قيمة على المؤسسة؟

ولقد تناولت في الفصل الخامس موضوعًا قلما يتم تناوله في الكتب المعنية بالبرامج الأكاديمية، ألا وهو الكيفية التي ينبغي بها تعريف القيم الأكاديمية ومناقشتها. فمع وجود ضروب متعددة من الجمهور، لا بد للأقسام الأكاديمية من أن تواجه الواقعة المتمثلة في أن النوعية تختلف باختلاف الناظر: أي أن المساهمين بمصالحهم المختلفة، أو أسهمهم وحصصهم، فيما يفعله القسم، لا بد أن يقوِّموا عمل هذا القسم باستخدام معايير للقيمة مختلفة. ويصف هذا الفصل كيف يمكن التفاوض على قيم مختلفة، بل متصارعة في أغلب الأحيان.

وفي الفصل السادس، أقترح طرائق لطرح الأسئلة الصحيحة وجمع المعطيات الصحيحة. كيف تكشف الهيئة التعليمية ما هو مهم حقًّا وتنبغي معرفته؟ ما نوع المعلومات المفيدة في تناول الأسئلة المتعلقة بإنتاجية الهيئة التعليمية، وكفاءتها، ونوعية المنهاج والتعليم، وإنتاجية الطلاب، ونتائج التعلُّم؟ الإنجاز العلمي؟ كفاية المصادر؟ المساهمة في رسالة المؤسسة وأولوياتها؟ كما تناولت أيضًا قضايا الصِّحة والموثوقية، وركَّزت بوجه خاص على كيفية تقويم نوعية الأدلَّة المستخدمة في الدفاع عن القسم.

أما في الفصل السابع، فقد تطرقت إلى موضوع غالبًا ما يُهمَل في النقاشات التي تدور حول النوعية، وأعني بذلك قضية تحديد المقاييس وإضفاء المعنى على معطيات التقويم. فغالبًا ما يُزعم أن المقاييس سوف تنبثق بصورة طبيعية، ويجري التوافق الواسع عليها، في حين أن مسألة وضع المقاييس هي عملية سياسية رفيعة في حقيقة الأمر. ولقد ناقشتُ مصادر متنوعة لمقاييس النوعية وما تتَّسم به من قوًى وحدود، وبيَّنت أن إضفاء المعنى ليس تلك العملية التي يمكن أن نتركها للمصادفة والحظِّ.

أخيرًا، وفي الفصل الثامن، عرضت بإيجاز مادة الفصول السابقة وقدَّمت بعض التوصيات المحدَّدة للقادة الأكاديميين والهيئة التعليمية في القسم؛ حيث أشيرُ إلى ما يمكن لكلِّ مجموعة أن تقوم به لكي تطلق التفكير النقدي في وحداتها وتواظب عليه.

أما الملحق، وعنوانه **الأقسام الفاعلة: ما ينبغي القيام به**، فيلخص بإيجاز شديد تلك الأفكار التي سبق تقديمها في كلِّ فصل.

خاتمة

عليَّ أن أعترف أيضًا بما لديَّ من تحيُّزات خاصة في كتابة هذا الكتاب. فعلى الرغم من أنني تبوأت عددًا من المناصب الإدارية خلال حياتي العملية في الأكاديميا، إلا أن ولائي الأول والحقيقي هو للهيئة التعليمية. وتهمُّني إلى أبعد الحدود نوعية حياة هذه الهيئة، وأريد لها أن تتفتح وتزدهر. ومع أنني أطلق من حين لآخر بعض الأشياء المزعجة عن الهيئة التعليمية كجماعة، إلا أنني لا أفعل ذلك انخراطًا في تلك الرياضة الشعبية المتمثلة في تسفيه الهيئة التعليمية، بل لكي أشير إلى أن علينا أن نبذل مزيدًا من التفكير في العمل الذي نقوم به، سواء على المستوى الفردي أم الجماعي. فذلك ليس في مصلحة جمهورنا وحسب، بل في مصلحتنا نحن أيضًا. وليس في مقدوري أن أتصوَّر طريقة يمكن بها لمدير ميكافيلي أن يضعف الهيئة التعليمية أفضل من الطريقة المتمثِّلة بتشجيعها على ثقافة يحكمها التشظي، والتخصص، والصراع على المزايا التنافسية. أما بذل الهيئة التعليمية المزيد من الاهتمام اليقظ والمتواصل بنوعية القسم والبرنامج فلا يقتصر على إبداء قابلية المحاسبة بل يتعدَّى ذلك إلى تعزيز الاستقلال والحرية الأكاديمية الفردية. وما آمله هو أن يكفَّ القارئ، مع نهاية هذا الكتاب، عن رؤية التناقض والمفارقة الساخرة في مثل هذا القول.

جون وِرغِن
ريشموند، فيرجينيا
نيسان ٢٠٠٢

الفصل الأول

مفهوم النوعية الأكاديمية

لا تتمثَّل رحلة الاستكشاف الحقَّة في السعي خلف مناظر جديدة، بل في امتلاك عينين جديدتين.

مارسيل بروست

مدخل

مصطلح «النوعية» هو واحد من تلك المصطلحات التي يسهل استخدامها ويصعب تعريفها. فقد تم تقاذف هذا المصطلح وإطلاق الكلام عليه بشتى الطرق، خاصةً في ثمانينيات القرن العشرين وتسعينياته حين تفشى مفهوم» الإدارة التي تتوخى النوعية الكاملة» أو(«تحسين النوعية المتواصل»، كما يفضل العاملون في التعليم العالي ممن تخلوا عن مصطلح **الإدارة**). ومفهوم النوعية هو ذلك المفهوم الذي يثير قلق الكثير من الأكاديميين؛ فمصطلح النوعية، بالنسبة لنا، هو واحد من تلك المصطلحات التي تفوق الوصف بحيث يغدو من الأفضل أن ندعها من غير شرح أو تفسير. ويبدو أننا نوافق روبرت بيرسِغ، الذي قال في كتابه الكلاسيكي **بوذية زِن وفن صيانة الدراجات النارية**: «أنتم تعلمون، ولا تعلمون في الوقت ذاته، ما هي النوعية» (١٩٧٤م، ص٢٢٥). ومعظم الأكاديميين على اقتناع بما دعاه غارفن (١٩٨٨م) بالنظرة المتعالية إلى النوعية، ومفادها أن خبرتنا تجعلنا نميز النوعية ونتبيَّنها ما إن تقع أنظارنا عليها، ولكن لا تتوقعوا منا أن نخبركم ما الذي يجعلنا نتبيَّنها أو كيف نتبيَّنها. وأفضل خدمة تؤدَّى لمصالح المجتمع هي بإبراز مصالحنا وإعطائها مركز الصدارة. وقد يسهل على الآخرين أن يهملوا النظرة المتعالية إلى النوعية بوصفها نظرة متعجرفة لا تخدم سوى ذاتها، لكن هنالك أدلة جوهرية على مشروعية هذه النظرة وسريانها. فمنذ سنوات مضت كتب بولياني (١٩٦٧م) عن «المعرفة الضمنية»، وقوامها

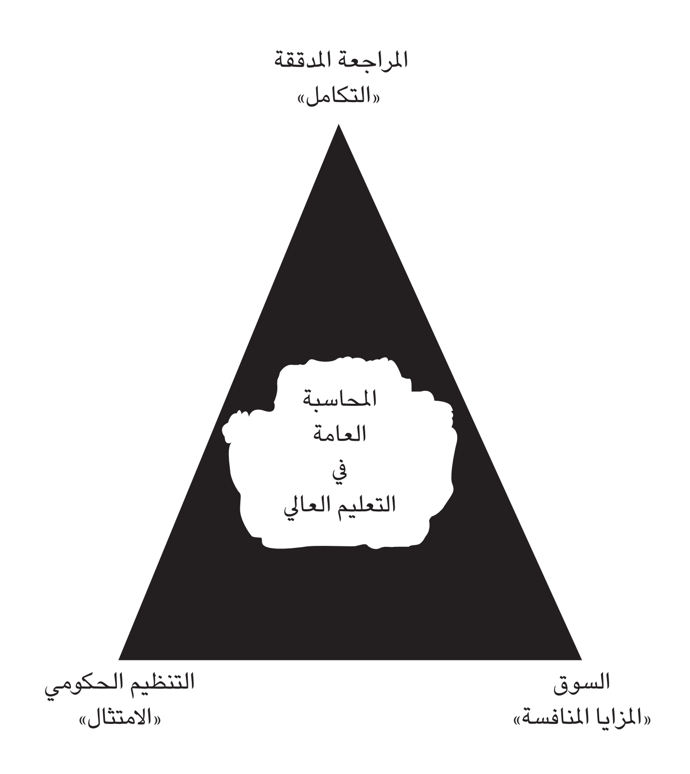
معرفة ما لا يمكن التعبير عنه أو صوغه بكلمات. وما من أحد إلا وسبق له أن خاض مثل هذه التجربة؛ حيث نحسُّ أن بحثنا على وشك الوقوع على شيء ما، أو نشعر بأن طلابنا قد التقطوا ذلك الشيء الذي نحاول أن نعلمهم إياه، أو نرتاب بأننا قد أخطأنا شيئًا ما وخلطنا بينه وبين الشيء الذي نحبه، على الرغم من عدم وجود أيِّ أدلة واضحة أو ملموسة تسند ذلك. وحقيقة الأمر أن امتلاك المختصِّ معرفة ضمنية مصقولة جيدًا بالحقل الذي يعمل فيه هو واحد من السمات النوعية التي تَسِم المختصَّ الحقيقي. وهذا ما يجعلنا، في مجال التعليم والتعلم، أفضل من يحكم على النوعية ويقرِّر ماهيتها، سواء كنا قادرين على التعبير عنها أم لا. وعلى الأقل، فإن هذا ما يروق لنا أن نعتقده.

ولا يقتصر الأمر على تعالي نظرات الهيئة التعليمية إلى النوعية، بل يتعدَّاه إلى كَونِ هذه النظرات صامتة إلى حد بعيد. وقد وجد مسحٌ قام به ماسي (٢٠٠١م، اتصال شخصي) أن أكثر من نصف المستجوبين من الهيئة التعليمية قد أشاروا إلى أنهم نادرًا ما خاضوا نقاشات حول النوعية، إذا ما كانوا قد خاضوا مثل تلك النقاشات أصلًا؛ فهم يعتبرون النوعية مسألة متروكة لأعضاء الهيئة التعليمية الأفراد، الأمر الذي غالبًا ما يتم بمجاراتهم التطورات الحاصلة في فروعهم وعدم تخلفهم عن سواهم في هذه الفروع، وبذلك لا تحتاج النوعية إلى نقاش إلا حين تظهر أدلة على وجود مشكلة ما.

(١) قوى المحاسبة العامة والمسئولية

غير أن النظرات المتعالية والضمنية إلى النوعية لم تعُد تحظى بكثير من القبول لدى الجمهور بوجه عام. وثمة أسباب كثيرة لذلك ينبع معظمها مما دعاه روبرت زيمسكي (١٩٩٣م) «فقدان القداسة»؛ حيث لم يعُد التعليم العالي في منَعة من ضرورة إبدائه قابلية للمحاسبة العامة وتحمُّله المسئولية وتأكيده على أنه ذو فائدة للمجتمع؛ فالدرجة العلمية في معظم الفروع لم تعُد تلك البطاقة التي تتيح النجاح الاقتصادي، ولم تعُد ذلك الشرط الكافي لتحقيق الهيبة الاجتماعية. غير أنها لا تزال شرطًا ضروريًّا، وتبقى كذلك على نحوٍ مطَّرد؛ فقد غدا الطلاب وذووهم متشددين في مطالبتهم بأن يفِي التعليم العادي بوعوده، خاصةً إزاء الارتفاع الواضح في رسوم التعليم منذ تسعينيات القرن العشرين حتى القرن الحادي والعشرين، ويتطلَّع الطلاب إلى مزايا منافسة، ومهارات قابلة للتسويق وذات رَواج، ولا يكتفون بالتطلُّع إلى خبرة الكلية وحدها؛ حيث يصعب التوصل إلى المزايا المنافسة حين تكون الكلية مكرَّسة لخدمة الكثيرين وليس لخدمة القلة.

وهكذا، فإنَّ ذلك الموقف المريح والرَّضيَّ الذي يتخذه معظم الأكاديميين من النوعية لم يعُد ذا نفعٍ بأيٍّ حال. فالقول: «ثقوا بنا، إن لدينا أفضل المعرفة» لم يعُد صالحًا. ومخاطر التشبُّث بمثل هذه التعويذة هي مخاطر جدِّية. انظر الشكل ١-١.



شكل ١-١: المحاسبة العامة في التعليم العالي.

يصون التعليم العالي مسئوليته العامة وقابليته للمحاسبة ويؤكِّد على فائدته ونفعه للمجتمع بثلاث طرائق (وِرغِن، ١٩٩٨م):

(١) **التنظيم الحكومي**: لا يقتصر هذا التنظيم على الحكومة الفيدرالية أو حكومة الولاية، بل يتعدَّى ذلك إلى هيئات التنسيق والتحكُّم. ووجود هذه الزاوية من زوايا المثلث هو لضمان أن تتحمَّل مؤسسات التعليم العالي مسئولياتها أمام الخزينة والمجتمع؛ بحيث

تكون على مستوى معايير الأمان والسلامة المناسبة، وتقدِّم برامج تعليمية غير مستنسخة إذا ما أمكن. أمَّا هدف هذا التنظيم فهو **الامتثال**.

(٢) **السوق**: خاصة مع تطور التقنية وابتداع التعليم عن بُعد؛ فالتنافس يشتدُّ على الطلاب بين متعهدي التعليم، والمؤسسات التي تخفق في التلاؤم مع السوق المتغيِّرة تخاطر بسلامتها وبقائها على قيد الحياة. وهدف زاوية السوق بين زوايا المثلث السابق هو **المزايا المنافسة**.

(٣) **المراجعة المدقِّقة**: وثمة سبب يدفعني لأن أضع هذه المراجعة في قمة المثلث؛ فمن بين أشكال المحاسبة العامة الثلاثة، تبقى هذه المراجعة هي الشكل الوحيد الذي يركز على النوعية وتكامل العمل ذاته، كما أنها الشكل الوحيد الذي تمتلك المؤسسة وهيئتها التعليمية قَدْرًا من السيطرة المباشرة عليه؛ فالهيئة التعليمية كجماعة هي التي تقع على عاتقها مسئولية الحفاظ على نوعية البرامج، وما من أحد يرغب في أن يترك هذا الأمر للحكومة أو السوق.

وثمة مفارقة مزعجة هنا. فالمراجعة المدقِّقة؛ أي ذلك الشكل من المحاسبة الذي تجد المؤسسة فيه، أو ينبغي أن تجد، مصلحة راسخة عظيمة، عادةً ما تكون أيضًا أضعف الأشكال؛ فهذا هو المجال الذي أخفقت فيه الهيئة التعليمية، نظرًا لتمسُّكها بالتصوُّرات المتعالية عن النوعية، فعجزت عن تطوير طرائق تمكنها من دفع العموم إلى الاعتراف بوجود النوعية وإقرارها. وسوف أبيِّن في الفصول اللاحقة أن معظم المؤسسات تنظر إلى طرائق المراجعة المدقِّقة هذه، سواء على مستوى الاعتماد أو الاعتراف الرسمي أم على مستوى البرامج، على أنها مجرد طقس شكلي؛ فهي تعتبرها عوائق بيروقراطية تنبغي إزالتها، وشرورًا لا بد من تحملها لكي يمكن إنجاز العمل الأكاديمي الفعلي. وتبعًا لوليامز ماسي (٢٠٠١م)، فإن التهمة الرئيسة ليست عدم اهتمام الهيئة التعليمية بالنوعية، بل انشغال هذه الهيئة بأولويات أخرى:

> لا تنظر الهيئة التعليمية مليًّا — أو على الأقل لا تنظر بتلك الطريقة المنظَّمة — فيما نحاول أن ننجزه: فلا تسجِّله، أو تناقشه، أو تجادل فيه، أو تتحدث عنه، أو تفكِّر بالإجراءات التي يمكن أن نستخدمها لكي نحدد مدى جودة عملنا، ثم نعمل على وضع خطط أفضل لعملية التعليم والتعلم ... [وهذه النشاطات] شائقة فكريًّا وتمثل نوعًا من التحدي، لكن الكليات لا تكافئ الأساتذة على

> القيام بها؛ أما البحث العلمي فيُكافَأ، والهيئة العلمية تصبُّ جهودها حيث توجد المكافآت.
>
> (ص٤٥)

إن ذلك لَمُخجل، لأن ضمان النوعية من الداخل، وإقرار العموم بوجودها، ربما يكون أنجع سبيل يمكن التعليم العالي من الحفاظ على مجموعة جوهرية من القيم التي تخدمنا جميعًا، ومن بين تلك القيم كلٌّ من الاستقلال، والحكم الذاتي، والسعي خلف المعرفة بطرائق متحررة من أسئلة الكفاءة أو الشعبية.

إننا نخاطر إذ نتجاهل ما يقع على عاتقنا من مسئولية الحفاظ على النوعية، وما من أحد في الأكاديميا يرغب في أن ينهار مثلث النوعية ويتحول إلى خط مستقيم، تقع الحكومة في واحد من طرفيه والسوق في الطرف الآخر، إلا إن ذلك بالضبط ما سيحصل إذا ما قررت الهيئة التعليمية ألا تزعج نفسها بمثل هذه الأمور؛ فثمة مصادر أخرى للمعلومات عن النوعية، مثل ضروب التصنيف والتقدير الرائجة الآن (أو سيئة الصِّيت كما يرى بعض الأكاديميين) التي ينشرها سنويًّا *U.S. News and World Report*، لا بد أن تملأ الفراغ.

(٢) تعريف النوعية بالسلب (ما ليس النوعية)

ما الذي تعنيه «النوعية» إذن؟ وهل ثمة طريقة لجعل ما هو ضمني قابلًا للرصد والملاحظة، بل قابلًا للقياس؟ إن التقدم صوب الجواب يقتضي أن نتناول أولًا ما ليس النوعية أو تعريفها بالسلب.

(٣) قابلية التسويق أو الرواج

سبق أن أشرتُ بصورة ضمنية إلى أن النوعية لا تتطابق مع قابلية التسويق أو الرواج. فالنوعية ليست القيام بكلِّ ما يمكن أن يدخل السرور على قلوب زبائننا. وإليكم هذه القصة الحقيقية: فقد تعرَّضت كلية الموسيقى في جامعة كبيرة في إحدى المدن الكبرى لضغوط من جرَّاء قلة عدد المسجَّلين فيها، فقررت أن تعطي مقررًا دراسيًّا في تذوُّق الموسيقى الشعبية وتقويمها كدرس أو موضوع اختياري يرمي إلى تلبية حاجات الفروع الأخرى في العلوم الإنسانية. وقد درَّس هذا المقرر مُعِدٌّ ومُقَدِّم محليٌّ لأحد البرامج الموسيقية ألقى محاضراته في قاعة ضخمة كانت تغصُّ بمئات الطلبة المتشوِّقين. فهل حسَّنت هذه المادة

الرائجة من النوعية الأكاديمية؟ معظمنا سوف يجيب بـ «لا» مدوَّية. وتبعًا لبراسكامب (١٩٩٧م) فإن ثمة فارقًا بين الاستجابة والمسئولية. وإنَّ قدرًا كبيرًا من الاستجابة يشكِّل تهديدًا للمسئولية. وقد سبق لعالمة الاجتماع إيفريت هيوز أن علَّقت على مسئولية الأطباء وقابليتهم للمحاسبة بالقول: «إن الطبيب الذي يكثر من الاستجابة لمرضاه دجَّال أو مشعوذ»؛ فأن تكون مسئولًا يعني أن تعمل من أجل الصالح العام، الأمر الذي يشتمل على الاهتمام بحاجات وأولويات أولئك الذين نخدمهم كما يشتمل على التعبير عن هذه الحاجات والأولويات والتمسك بمبادئ الحرية الأكاديمية، وهي «البحث الحر عن الحقيقة وعرضها الحر» (AAUP، ١٩٩٥).

(٤) الإنتاجية

ولا تتطابق النوعية أيضًا مع الإنتاجية، التي يعرِّفها الاقتصاديون بالنتائج المترتبة على وحدة الدخل (الذي عادة ما يكون المال). فالمزيد من الإنتاج — المزيد من الطلاب، والمزيد من المنشورات، والمزيد من أيِّ شيء — ليس أفضل بالضرورة. وفي المثال الذي أوردته آنفًا زادت الساعات الدراسية المعتمدة في قسم الموسيقى أضعافًا مضاعفة. ومع أنَّ بمقدور المرء القول: إنَّ هذا قد أتاح للقسم أن يلتفت إلى قضايا ملحة وأن يحسِّن النوعية في مجالات أخرى، إلا إن الصلة بين الأمرين هي صلة غير مباشرة في أفضل الأحوال. وعلاوةً على ذلك، فإن التركيز على الإنتاجية يمكن أن يفضي إلى وسواس الحساب وتجاهل نوعية المنتَج الذي هو موضع حساب. وعضو الهيئة التعليمية الذي يحوز أدسَم سيرة ذاتية قد لا يؤدِّي العمل النوعي الأرفع، وعضو الهيئة التعليمية الذي يدرِّس أكبر عدد من الطلاب قد لا يشجع على التعلم النوعيِّ الأرفع.

(٥) الكفاءة

لا تتطابق النوعية، ثالثًا، مع الكفاءة. والكفاءة نسبية الإنتاجية، على اختلاف التكلفة المكرَّسة لها؛ فتحقيق الكفاءة يعني تحقيق الإنتاجية المثلى بالحد الأدنى من التكلفة. أما أن يقومَ المرء بالشيء الصحيح على نحوٍ كفء فتلك مسألة أخرى. والكفاءة الأعظم لا تترجَم بالضرورة وعلى الدوام إلى القيمة الأعظم، وهذا هو الدرس الذي تعلمته صناعة السيارات منذ سنوات طويلة مع انهيار النوعية على طول خطوط التجميع في هذه الصناعة. كما أن التركيز على كفاءة التدريس، ذلك التركيز الذي أفضى إلى زيادة مطردة في نسبة المقررات

التي يدرِّسها مساعدون بأجور زهيدة، هو السبب الرئيس فيما يشعر به الجمهور حيالنا من عدم السرور؛ بل إن انفجار الاهتمام الحالي بالتعلم عن بعد كأداة توفِّر أكبر قدر من كفاءة التعلم هو ما دفع الكثيرين إلى التساؤل ما إذا كنا نقدم لأنفسنا أو لطلابنا أيَّ فضل حقيقي. ويبقى التوصُّل إلى مزيد من الكفاءة هدفًا جديرًا بالعناء إذا ما طُرحت الأسئلة الصحيحة (فيرين وسلافينغز ٢٠٠٠م)، كالسؤال: «ما الميزانيات المالية التي ينبغي توظيفها في برامج مصمَّمة للحد من إنهاك طلاب السنة الأولى؟» أو «ما هي العواقب المالية المترتبة على زيادة نجاح الطلاب في المقررات التي تتَّبع نظام كيلر»؟

(٦) الفعالية

رابعًا وأخيرًا، لا تتطابق النوعية مع الفعالية؛ فالفعالية هي مدى إنجاز فعل ما للهدف المرغوب فيه وتوصله إلى النتيجة المستهدَفة. وتتمثل المشكلة في أن الأهداف قد لا تستهدف النوعية في جميع الأحوال، وحتى لو كانت كذلك، فإن الأفعال قد لا تكون جميعها مبررة بحد ذاتها. إنَّ بتر إصبع هو من غير شك دواء فعال في حال تموته، غير أنه قلما يكون ذلك الفعل الذي يرغب المرء أشد الرغبة في القيام به، وإعطاء اختبارات تقيس تذكر المادة هو من غير شك استراتيجية فعالة في تشجيع الطلاب على قراءة الكتب، لكنها قلما تكون تلك الاستراتيجية المفيدة في التشجيع على التعلم العميق وعلى حب المادة، والأمر الأساسي هو أن التمسك الأعمى بفكرة القيام بما هو فعال قد تحُد من قدرتنا على النظر إلى خيارات أخرى أفضل من هذا الخيار.

(٧) خصائص القسم النوعي

قد يغري القارئ عند هذا الحد أن يفكر: «حسنٌ، إذا كانت النوعية لا تتطابق مع أيٍّ من هذه الخصائص الأربع، فلعلها تكون قائمة على هذه الخصائص مجتمعة». لنأخذ، للحظة، برنامجًا أكاديميًّا يتسِم بالرواج، والإنتاجية، والكفاءة، والفعالية. فهل هذا «برنامج نوعي؟» ما الذي يفتقده هذا البرنامج، إذا ما كان يفتقد أيَّ شيء؟ إنه يفتقد إلى كثير من الاعتبارات، من بينها الاهتمام بالعوامل التالية، كي نذكر قلة وحسب من العوامل:

- مؤهلات الهيئة التعليمية.
- الحاجات الاجتماعية.

- نمو الطلاب والهيئة التعليمية.
- تماسك البرنامج.
- المساهمة في رسالة المؤسسة.

وليست هذه سوى قائمة أولية؛ حيث يمكن أن نضيف إليها بنودًا أخرى. ذلك أن على النوعية أن تتطرق أيضًا إلى قضايا التكامل الأكاديمي ومدى إضافة البرنامج قيمة إلى الوحدة التنظيمية الأوسع.

هكذا، قد لا تتمثَّل مشكلة تعريف «النوعية» في كونها تفوق الوصف ولا تُسبَر أغوارها، بل في كونها معقدة ومتعددة الأبعاد. ولقد سبق لي أن عملتُ على تيسير ورشات طرحتُ فيها على كراسي الأقسام سؤالًا مباشرًا: «ما هي خصائص القسم النوعي؟». وتبيِّن القائمتان التاليتان تلك الإجابات الجماعية التي قدَّمتها مجموعتان من الكراسي.

إجابات المجموعة ١: حوالي ٦٠ كرسيًّا التحقَت بهذه الورشة الوطنية.

- الرسالة والرؤية المشتركتان.
- اعتراف الخارج وتقديره.
- المقاييس الأكاديمية الرفيعة.
- التعليم المتميز.
- البحث الفعال.
- التعاون والتأمل الذاتي.
- الابتكار؛ المرونة في التغير.
- روح الكلية.
- الاتصال الفعال.
- التوازن في التركيز على الطلاب، والمجتمع، والمؤسسة، والهيئة التعليمية.
- الكرسي «النوعي».
- نجاح الطلاب.
- التسهيلات الوافية ودعم الأساتذة القويُّ.
- احترام تعدد الآراء؛ «التوتر الخلاق».

إجابات المجموعة ٢: حوالي ٥٠ كرسيًّا، ومديرًا، وقائدًا تعليميًّا من اتحاد كليات في الشمال الشرقي.

- الرسالة المركزة.
- الالتزام بتعليم الطلاب وتعلمهم.
- الهيئة التعليمية المتطورة أكاديميًّا.
- توفر الموارد اللازمة لتحقيق الأهداف.
- انسجام الجماعة، وتعددها، وتوازنها السليم.
- أفضل تناغم ممكن بين الطلاب والهيئة التعليمية من جهة أولى، ورسالة المؤسسة من جهة أخرى.
- نجاح الطلاب في دراساتهم العليا.
- بحث الطلاب والهيئة التعليمية الفاعل.
- المنهاج والتعليم الديناميان المتطوران والحديثان.
- البرنامج الذي ينتفع به المجتمع فضلًا عن الطلاب.
- التعبير الحر والعلني عن الأفكار.
- الروابط القوية مع الخريجين والصناعة.
- التقويم المتواصل للبرامج واستخدام معطيات القياس.
- دعم العاملين ذوي القيمة والشأن وتقديرهم.
- التزام أعضاء القسم بأهداف الكلية وقيمها، والمنظورات الشاملة.
- القيادة الفعالة ذات الرؤية من طرف الهيئة التعليمية والكرسي.

يلفت تشابه هاتين القائمتين الانتباه. وما يستوقف فيهما هو المدى الذي يصله وصف النوعية بما يجري عمليًّا في القسم: الهدف المشترك، القيادة القوية، تفاعل الهيئة التعليمية والطلاب، المرونة في التغيُّر، والإحساس بوجود الطاقة الدافعة والالتزام. ولعلَّ بمقدورنا أن ندرج كلَّ ذلك تحت ثيمة أو موضوعة، المشاركة. أما الثيمات الأخرى، ككفاية الموارد، فتُقَدَّم بصوت أخفض. وإنه لمن المفيد والمثقِّف أن نقارن البنود الواردة في هاتين القائمتين بالكيفية التي درج بها الأدب البحثي على تعريف «النوعية الأكاديمية». ولقد سبق لهوارث وكونراد (١٩٩٧م) أَن صنَّفا دراسات النوعية الأكاديمية ضمن منظورات أربعة:

(١) منظور الهيئة التعليمية.
(٢) منظور الموارد.
(٣) منظور نوعية الطلاب والجهد الذي يبذلونه.
(٤) منظور متطلبات المنهاج ومقتضياته.

وسوف أقدِّم أدناه عيِّنات من المعايير التي شاع استخدامها مستمدَّة من كلِّ منظور بين هذه المنظورات:

(٨) أربعة منظورات في النوعية الأكاديمية

منظور الهيئة التعليمية: المعايير

- التدريب والمؤهلات التعليمية.
- الإنتاجية العلمية والبحثية.
- تمويل الأبحاث.
- المكافآت، ودرجات الشرف، والجوائز.

منظور الموارد: المعايير

- كتلة حاسمة من أعضاء الهيئة التعليمية والطلاب.
- موارد مالية.
- تسهيلات مادية.

منظور نوعية الطلاب وجهدهم المبذول: المعايير

- مؤهلات تعليمية ومنجزات.
- مشاركة الطلاب.
- نوعية جهد الطلاب.

منظور متطلبات المنهاج ومقتضياته: المعايير

- مقررات تقتضي عملًا جوهريًّا ومتخصصًا.
- مقتضيات الإقامة.
- خبرة متراكمة.

جميع هذه المنظورات الأربعة حاضرة ومُمثلة في قائمتي خصائص النوعية التي وضعتها كراسي الأقسام وسواها في الشكل الإجابات السابقة، لكن أيًّا منها لا يمارس سيطرته على النحو الذي تمارس ثيمة «المشاركة» هذه السيطرة.

إذَن، ما الذي يدفع الهيئة التعليمية والكراسي لأن يكون لديها مثل هذا الإحساس بالنوعية الذي يختلف عما لدى الباحثين (ومديري الأكاديميات أيضًا)؟ حقيقة الأمر أنَّ لا وجود لمثل هذا الإحساس المغاير. ففي بعض الأحيان، وفي ورشات عمل تشتمل على كلٍّ من الكراسي والإدارة الأكاديمية المركزية، كنت أفصل المجموعتين وأطلب من كلٍّ منهما أن تجيب عن الأسئلة التالية:

(١) ما هي المعايير التي تقوَّم على أساسها البرامج الأكاديمية؟ و(٢) ما هي المعايير التي ترغب في أن تقوَّم البرامج الأكاديمية على أساسها؟ والإجابة المعتادة التي يقدِّمها الكراسي عن السؤال الأول هي: «لا نعلم في حقيقة الأمر»، أما إجابة المديرين فهي: «إن ذلك يتوقَّف على ...» (وهي إجابة غالبًا ما تُطلق بشيء من الضحك العصبي وهم يرمقون بأعينهم الهيئة التعليمية). أما السؤال الثاني، من جهة أخرى، فعادةً ما يستثير إجابات متشابهة شديدة التداخل، حتى إن ذلك كان يثير دهشة المشاركين. وحين كنت أسأل بعد ذلك: «حسنٌ، إذا ما كان هنالك كلُّ هذا القدر من الإجماع على ما يشكِّل قوام النوعية الأكاديمية، فلماذا لا تقوَّم البرامج بهذه الطريقة؟»، كان الردُّ يأتي مباشرةً: «لأن هذه النوعيات الأخرى يصعب كثيرًا قياسها». وهذا أشبه بتلك النكتة القديمة عن السكِّير الذي راح يفتش عن مفاتيح سيارته تحت أعمدة النور في الشارع «نظرًا لوجود الضوء هناك». فنحن نقوِّم البرامج الأكاديمية تبعًا لمعايير مثل التسجيل، وساعات التدريس المعتمدة؛ لأن ذلك هو المكان الذي تتوافر فيه المعطيات.

(٩) آن الأوان لإقامة نظرة جديدة إلى النوعية الأكاديمية

ربما كان بيرسِغ مخطئًا فيما قاله من أننا نعلم ما هي النوعية، ونستطيع أن نميزها حين نراها، لكننا نحسب أننا لا نستطيع قياسها، ولذلك لا نتحدَّث عنها. بيد أننا نتذمر حين يفعل الآخرون ذلك، مثل *U.S. News and World report*.

أعتقد أن الأوان قد آن لإقامة نظرة مغايرة تمامًا. وسوف أعرض إلى نقاط ثلاث على هذا الصعيد مستندًا إلى أبحاثي الخاصة وأبحاث سواي.

(١) **تنبع النوعية الأكاديمية الحقَّة من المشاركة الأصيلة** التي تقيمها الهيئة التعليمية والطلاب مع مادة البحث ومع بعضهم بعضًا، فضلًا عن مشاركة القسم ككل مع جمهوره المتعدد والمتنوع.

(٢) **النوعية ليست مصطلحًا أحادي البعد.** فالنوعية تعني أشياء مختلفة باختلاف المساهمين، كالطلاب، والهيئة التعليمية، والأهل، وأعضاء المجالس، والمجتمع الواسع؛ ولذلك فإن ما يشكل قوام البرنامج الأكاديمي النوعي يتوقف على تفاوض هذه المصالح و — بالعكس — فإن البرامج النوعية تنجم عن قيم تم التفاوض عليها. والهيئة التعليمية وسواها من أعضاء المجتمع الأكاديمي لهم حصة حاسمة في هذا التعريف التفاوضي، لكنها ليست الحصة الوحيدة.

(٣) **علائم النوعية، حتى لو كانت ضمنية، ومتعالية، ليست مرئية وحسب بل تقبل القياس أيضًا.**

وقبل أن ندخل في هذه النقاط بمزيد من التفصيل، لا بد أولًا من أن نتناول الشروط التي ترغب في ظلها الهيئة التعليمية كأفراد والأقسام ككل في أن تنجز عملًا نوعيًّا، سواء ضُغط عليها لتفعل ذلك أم لم يُضغط.

المراجع

American Association of University Professors (1940, 1995), *AAUP policy documents and reports*, Washington, DC; author.

Braskamp, L. A. (1997), On being responsive and resposible, *CHEA Chronicle* no. 6, Washington, DC: Council for Higher Education Accreditation.

Ferren, A. S., & Slavings, R. (2000), *Investing in quality: Tools for improving curricular efficiency*, Washington, DC: Association of American Colleges and Universities.

Garvin, D. A. (1988), *Managing quality: the strategic and competitive edge*, New York, NY: Free Press.

Haworth, J. G., & Conrad, C. F. (1997), *Emblems of quality in higher education: Developing and sustaining high-quality programs*, Needham Heights, MA: Allyn & Bacon.

Massy, W. F. (2001, July/August), Making quality work, *University Business*, 4, 44–50.

Pirsig, R. M. (1974), *Zen and art of motorcycle maintenance: An inquiry into values*, New York, NY: Bantam.

Polyani, M. (1967), *The tacit dimension*, New York, NY: Doubleday.

Wergin, J. F. (1998), Assessment of programs and units, Presentation at the 1998 AAHE Assessment Conferens, Reprinted in *Architeecture for change: information as foundation*, Washington, DC: AAHE.

Zemsky, R. (1993, May/June), On reversing the ratchet: restructuring in colleges and universities, *Chang*, 25, 56–62.

الفصل الثاني

تحفيز العمل النوعي

إذا ما سعيت خلفه، فلن تراه.

من الأقوال المأثورة في بوذية زِن

مدخل

فكِّر للحظةٍ فيما يحفزك على القيام بالأفضل في حياتك العملية. ما الذي يدفعك لأن تنهض وتمضي إلى عملك في الصباح؟ ما الذي يجعلك تواظب على ذلك؟ ماذا عن عملك، هل تجده ذا مردود كافٍ؟ فكر بهذه الأسئلة لدقيقة أو اثنتين قبل أن تواصل القراءة.

إذا كنت مثل معظم الأكاديميين، فإن قائمة حوافزك سوف تشتمل على بنود مثل هذه: «المساهمة في فرعي العلمي»، «التأثير على حياة الطلاب»، «متعة التعلم». ولقد طُلب مني ذات مرة أن أتحدث عن الموضوع التالي: «لقد آن الأوان لتطوير مكافآت الهيئة التعليمية التي تعمل كمحفزات!». ولقد بدا العنوان معقولًا بما يكفي في ذلك الوقت؛ ففي النهاية، تتمثَّل إحدى أبرز الشكاوى الشائعة بين أعضاء الهيئة التعليمية الذين يُشجعون على محاولة القيام بأشياء جديدة في أن نظام المكافآت قديم وبالٍ. فالهيئة التعليمية قد تغدو أكثر مشاركةً، وأكثر تعاونًا، وأشد ابتكارًا على المستوى التكنولوجي، لكن المؤسسة تواصل مكافأة التعليم، والخدمة، والبحث بالطرائق القديمة ذاتها. ولم تكن اهتمامات من دعوني من غير أساس، ولذلك قبلت الدعوة على الفور. غير أنني كلما فكرت في ذلك أتبين أننا حين نتكلم على محفِّزات ومكافآت الهيئة التعليمية نلحُّ على استخدام صور تبقينا متمسكين بافتراضاتٍ ملتبسة ومحل شك. فالحلُّ الذي تنطوي عليه عبارة «تطوير مكافآت الهيئة التعليمية التي تعمل كمحفزات» يوحي بأن حياة الهيئة التعليمية في

الحرم الأكاديمي تشبه صندوق سكينر[١] عملاق، تمثِّل فيه الهيئة التعليمية الجرذان بينما يمثِّل المُديرون من يجرون التجارِب عليها، فيبتكرون برامج وجداول أعمال لا تنِي تزداد إحكامًا وقوة. وغالبًا ما تترافق هذه المقاربة السلوكية لعمل الهيئة التعليمية باستعارات حيوانية أخرى، كالنكتة التي تقول: إن قيادة الهيئة التعليمية أشبه بسَوق القطط في قطيع، أو برَفش الضفادع ووضعها في عربة.

بَيد أن الجامعة ليست نموذجًا مصغرًا من **Walden Two**[٢] ولم تكن كذلك قطُّ، وتتمثَّل المفارقة في أن معرفتنا ينبغي أن تكون أفضل. وليس بمقدور المؤسسات أن تتلاعب بالمكافآت وتتوقَّع من الهيئة التعليمية أن تمتثل للأوامر. ولقد بيَّن ما يزيد على ٤٠ عامًا من البحث أن المحفزات الخارجية مثل المرتبة والأجر هي شرط لازم، لكنه غير كافٍ لإلهام عمل الهيئة التعليمية النوعي وإطلاق شرارته (ماكيتشي،١٩٩٣م). وإذا ما كان لنا أن نصدِّق بحث إلفي كوهن (١٩٩٣م) وآخرون، فإنَّ التركيز على المحفزات الخارجية قد يؤدي في حقيقة الأمر إلى عكس المقصود. فالهيئة التعليمية الفتِية التي تقوم بالبحث كسبيل إلى الترقية والتثبيت في الموقع من غير المحتمل أن تقوِّم هذا البحث من حيث معنى الإنجاز الداخلي الجوهري الذي ينطوي عليه. وظنِّي أن القائمة التي سبق إيرادها في الفصل السابق لا تشتمل إلا على قلة من المحفزات الخارجية إذا ما كانت تشتمل على أيٍّ منها، فهي تتألف في معظمها من حوافز داخلية، أو دواعٍ للمشاركة في عمل مرتبط بنوعية العمل ذاته (فرو ومينغز وووكر، ١٩٩٣). وسوف أراجع في هذا الفصل ما جرى من بحث في تحفيز الهيئة التعليمية وأشير إلى بعض ما ترتَّب عليه من نتائج بالنسبة للمؤسسة وأقسامها.

(١) مصادر تحفيز الهيئة التعليمية

يشير بالدوين وكروتسِنغ (١٩٩٥م) في مراجعتهما لأبحاث تحفيز الهيئة التعليمية إلى أن حيوية الهيئة التعليمية تمثِّل بشيرًا بعمل نوعي. فالأساتذة الذين يتسِمون بالحيوية «يبدون حماسًا، وفضولًا، وقدرة على التجدُّد. وهم يستمتعون بعملهم، ويبحثون عن

---

[١] نسبةً إلى سكينر، عالم النفس السلوكي المعروف لدى المدرسين بأعماله عن الاشتراط الإجرائي (الذي اختبره على الجرذان والحمام، بوجه خاص)، وكذلك بنظريته السلوكية في التعلم، وتأييده التعليم المبرمج وآليات التدريس المبرمجة. (م)

[٢] عالم خيالي أو طوباوي بناه سكينر في كتاب عنوانه *Walden Two*. (م)

تحديات جديدة، ولا يخشَون المخاطرة بالفشل» (ص٧). ولقد كشف البحث في تحفيز الهيئة التعليمية مرة بعد مرة أن أولئك الذين يتمتعون بحياة تعليمية حيوية يكونون مدفوعين بعدد قليل نسبيًّا من الحوافز، كالاستقلال، وحسِّ الجماعة، والتقدير، والقدرة على التأثير. ومع أن بعض الدراسات تطلع علينا بقائمة أقصر، إلا أن هذه الدراسات جميعًا لا تخلو من ذكر هذه الحوافز الأربعة.

(٢) الاستقلال

الاستقلال هو السبب الذي غالبًا ما يقدَّم حين تُسأل الهيئة التعليمية عن داعي اختيارها الحياة الأكاديمية (كلارك ١٩٨٧). والاستقلال الأكاديمي يعني حرية التجريب، واتِّباع المرء مبادراته الخاصة حيثما تقوده، والقيام بذلك دون خشية من العواقب. وفي حين يقوَّم الاستقلال عاليًا في الاختصاصات جميعها تقريبًا، فإنَّ من المحتمل أن يكون أعضاء الهيئة التعليمية هم الأشد فردانية من بين الاختصاصيين جميعًا. لكنه حريٌّ بنا أن نلاحظ أن هذه الحرية ليست مطلقة، بل نسبية. ومما يقوله: **إعلان مبادئ الحرية الأكاديمية والتثبيت**، الذي أصدرته AAUP في العام ١٩٤٠م، ولا يزال ساريًا حتى اليوم: «تُدار مؤسسات التعليم العالي **بحيث تخدم الصالح العام وليس مصلحة المدرِّس الفرد أو المؤسسة ككلٍّ**. ويتوقَّف الصالح العام على البحث الحرِّ عن الحقيقة وعلى إشهارها بحرية» (التشديد من عندي). فالحرية الأكاديمية لا تعني، إذَن، أن أعضاء الهيئة التعليمية أحرار في أن يفعلوا ما يحلو لهم، وأنهم ليسوا مسئولين سوى عن أنفسهم. ولقد عرَّف جون ديوي الحرية بأنها «القدرة على النمو»، وهذا ما يميِّز الاستقلال من الفردانية المحضة. ومن المؤسف أن بعض الهيئات التعليمية لا تتبيَّن الفارق بين الاثنين. فالاستقلال، بالنسبة لها، يشير إلى التميُّز الشخصي، وليس إلى الالتزام الاجتماعي. لكنني سوف أوضح أنَّ الاستقلال بوصفه فردانية محضة لا يكفي. والتعبير المسئول عن الاستقلال، وحرية المساهمة في الصالح العام، هو ما يضفي الصفة الاحترافية والاختصاصية على عمل الهيئة التعليمية.

(٣) الجماعة

السبب الثاني الذي كثيرًا ما يقدَّم كداعٍ لاختيار الحياة الأكاديمية هو الرغبة في الانضمام إلى جماعة العلماء والباحثين، وهي فكرة غريبةٌ وموقعة للكآبة في النفس بالنسبة للهيئة التعليمية الجديدة إذ تواجه ثقافة أكاديمية تتَّسم بالعزلة والمزايا التنافسية. وتبيِّن بعض

الأبحاث المُكرِبة التي أُجريت على مدى سنوات، من قبَل مينغيز أولًا (٢٠٠١م) ثم مؤخَّرًا من قِبَل سورسينيللي (٢٠٠١م)، أن الرغبة في الانضمام إلى جماعة العلماء هي واحدة من أولى الرغبات التي تُحبَط ما إن تدرك الهيئة التعليمية الجديدة ما ينبغي أن تقوم به؛ لكي تواصل مسيرتها. وكما يلاحظ بينيت (١٩٩٨م)، فإن الاستقلال والجماعة يُنظَر إليهما على أنهما في حالةٍ من الصراع لا في حالةٍ من التكامل: «من الشائع أن يغدو التركيز النمطي على البحث والاستقصاء أعمق وأضيق بمرور الزمن ... فيسيطر الانفصال وليس الاتصال، ويتلو ذلك إحساس متعاظم بالاستقلال بل وبالاكتفاء الذاتي ... وحين ننظر إلى الكلية أو الجامعة من خلال هذا النموذج، لا عجب أن يبدو الأساتذة كأفراد مستقلين يعملون في مجالات منفصلة» (ص١٣). أمَّا البحث الذي أجراه وليم ماسي وزملاؤه في ستانفورد (١٩٩٤م) على الأقسام الأكاديمية فقد كشف عن وجود ثقافة قسمية مسيطرة دعاها ماسي باسم «الزمالة الجوفاء»: ثقافات فراغ، يحافظ فيها زملاء القسم على مدنية وكياسة سطحيتين لكنهم يفعلون ذلك في المقام الأول كقشرة خارجية تحول بينهم وبين التَّطرق إلى قضايا قد تفضي إلى الصراع، الذي قد يستغرق بدوره زمنًا تتوقف فيه المشروعات الفردية لأعضاء الهيئة التعليمية. وكما يشير بينيت (١٩٩٨م)، فإن الأكاديمية التي تحتفي بالعقل المستقل وتعتبر التعاون دليلًا على الافتقار إلى العمق الحقيقي إنما تعزِّز الفردانية والزمالة الفارغة. غير أن رغبة المرء في الانتماء، وشعوره بأنه جزء من جماعة تحضنه وترعاه وتحتفظ له بذلك الدور المهم الذي ينبغي أن يلعبه، هما رغبة وشعور لا ينفدان قطُّ. وكلُّ ما من شأنه أن يضع حدًّا لـ «ألم انقطاع الصلة»، كما يدعوها باركر بالمر (١٩٩٨م)، يكون محفزًا قويًّا وفاعلًا حقًّا. ومن بين المكتشفات اللافتة التي اكتشفتها الأبحاث الأخيرة في تطور البالغين تلك الظاهرة التي أُطلِق عليها اسم «تداخل الأدوار الجنسية» (بي، ٢٠٠٠)؛ حيث تتقارب أدوار البلوغ الباكر أو تتقاطع في منتصف العمر، فيغدو الرجال أقلَّ تنافسًا وأشدَّ رعايةً، وتغدو النساء أقلَّ رعاية وأشدَّ استقلالًا. دعونا نتأمَّل قليلًا في هذه الظاهرة: قد يشكِّل تقدُّم أعضاء الهيئة التعليمية الذكور في العمر مصدر معظم الطاقة التي تقف وراء الجماعة الأكاديمية في القسم.

(٤) التقدير

يرغب البشر في كلِّ مكان في أن يشعروا بأن لهم قيمة رفيعة، وفي أن يعرفوا أن الآخرين يرون عملهم جديرًا بالاهتمام. وهذا ما ينطبق على الهيئة التعليمية أيضًا. فنحن بحاجة

إلى أدلَّة تشير إلى أننا نسترعي اهتمام أحد ما. وذلك هو السبب في أن كثيرًا من الجدالات التي تدور في التعليم العالي حول الأجر تبدو جدالات رمزية إلى حدٍّ بعيد؛ فالمال يرمز إلى التقدير، حتى في حال زيادته تلك الزيادات الطفيفة. ومنذ سنوات عدَّة، كنت أقوم بدراسة ضربٍ من السياسة التجريبية على التعويضات التي تتلقاها الهيئة التعليمية في إحدى الجامعات الشاملة في الغرب الأوسط. وكانت هذه الجامعة قد شرعت بتطبيق سياسة الاستحقاق والجدارة على مستوى الأقسام؛ حيث يقدَّم نصف جميع الاعتمادات المخصَّصة لمكافآت الجدارة بصورة مبالغ إجمالية للأقسام جميعًا، فتتفاضل تبعًا لجدارة عملها كوحدة متكاملة خلال العام الدراسي السابق. غير أن الفروق في الأجر كانت طفيفة جدًّا على مستوى العضو الفرد في الهيئة التعليمية، بضع مئات من الدولارات في العام. أما إذا حكمنا على الأمر من جانب الحرارة التي كانت تتسِم بها النقاشات والنزاعات، فقد نظن أن ما كان موضع رهان هو شيء هائل. وحقيقة الأمر أنه كان شيئًا هائلًا بمعنى ما، فالصراع لم يكن على المال، بل على ما يمثله. ويبقى أن رموز التقدير الأخرى تتسِم بقوة مدهشة، على الرغم من بساطتها: سماع الإطراء من الطلاب والزملاء بلا استجداء، والاقتباس من دراسات المرء في أحد البحوث، وطلب المساعدة الميدانية في مجال الخبرة الاختصاصية. فالتقدير هو مصادقة عامة وإعلان للشرعية، ويتسِم بقوة وفعالية فائقتين.

(٥) القدرة على التأثير

القدرة على التأثير، هذا المصطلح المستمدُّ بالدرجة الأولى من عمل ألبرت باندورا (١٩٧٧م)، هي الإحساس بممارستنا ذلك التأثير الملموس على بيئتنا. ونحن نشعر بأننا قادرون على التأثير حين نرى إلى الطلاب وهم يلتقطون منا مفهومًا يصعب التقاطه، أو نضيف تلك الإضافة اللافتة إلى الأساس المعرفيِّ في فرعنا، أو نسهم تلك المساهمة الإيجابية في نوعية الحياة التي تعيشها مجتمعاتنا. والقدرة على التأثير هي ما يعطي عملنا معناه؛ فهي شعور بأنَّ ما نفعله ذو شأن. ولقد اعتدت أن أعمل في موقع إداري في جامعتي، وفي كثير من الأيام كنت أمضي إلى البيت وأنا أتساءل: «ما الذي أنجزته اليوم؟» ولم يكن ذلك شعورًا حسنًا، حيث يمكن أن نقارنه بالحالات التي يعلم فيها المرء أنَّ حياة أحد ما غدت مختلفةً وأفضل بسبب دوره فيها. تلك هي القدرة على التأثير. ولا يمكن لنا أن ننجو على الصعيد الانفعالي إن لم تكُن حاضرة وموجودة.

وبالطبع، فإن هذه المحفزات جميعًا تتداخل وتتبادل الاعتماد فالاستقلال المهني الذي يتمتع به أعضاء الجماعة الأكاديمية هو جزء مما يجعل تلك الجماعة قوية؛ وقدرة التأثير

التي توصلها قوة التقدير هي جزء من هذه القوة الأخيرة؛ ولذلك فإنه من غير معنى أن نخطط لبيئة أكاديمية تفضي إلى النوعية في عمل الهيئة التعليمية ما لم نأخذ في الحسبان جميع هذه المحفِّزات معًا. وسوف أقدِّم فيما يلي قائمة بالاستراتيجيات التحفيزية التي أجد أنها تُحقق مثل هذه الغاية.

(٦) الشروط التي ترتقي بعمل الهيئة التعليمية النوعي

توافق الرسالة المؤسسية، والأدوار، والمكافآت

لاحظت في السابق أن المكافآت الخارجية وحدها لا تعزِّز العمل النوعي. غير أن ذلك لا يعني أن هذه المكافآت ليست مهمَّة! فهي، في حقيقة الأمر، ضرورية ولازمة، وإن تكُن ليست كافية. وحين يقوم التنافس بين المكافآت الخارجية والمكافآت الداخلية، فإنَّ الأولى هي التي تخرج منتصرة على الدوام. كم مرة سمعتَ من أعضاء الهيئة التعليمية الذين في طريقهم إلى التثبيت أنهم يفضلون قضاء مزيد من الوقت في عملهم التدريسي، لكنهم لا يريدون أن يعرضوا للخطر فرصهم للترقية؟ والمحبط أكثر، كم مرة نصح أعضاء الهيئة التعليمية الكبار زملاءهم الأصغر سنًّا بألا يبددوا الوقت في التدريس قبل أن يحصلوا على أمان التثبيت؟

يشكِّل نظام المكافآت حافزًا مهمًّا بين الحوافز التي تؤثر على سلوك الهيئة التعليمية. ولقد أوضحت دراسات كثيرة في العقد الماضي كم غدت أدوار الهيئة التعليمية ومكافآتها مضطربة ومختلة. فقد بيَّنت سلسلة من الدراسات قام بها بوب دياموند وزملاؤه في سيراقوسة (١٩٩٣م) أن الهيئة التعليمية تنظر إلى التدريس على أنه نسبيًّا أكثر أهمية من البحث لكنها تعتبر أن مؤسساتها قد قلبت الأولويات. أما دراسة جيم فايرويزر (١٩٩٦م) في ولاية ميشيغان، وهي الدراسة التي غدت الآن من الكلاسيكيات، فقد كشفت أنَّه كلما زادت الأبحاث التي تقوم بها الهيئة التعليمية زاد دخلها، في حين أنَّ دخلها هذا يقلُّ بازدياد تدريسها (الأمر الذي يصحُّ بالمناسبة، على كليات الفنون الحرَّة كما يصحُّ على الجامعات البحثية). ومؤخرًا، بيَّن مسح قامت به الكليات الأميركية الجديدة المتحدة (مكميلان وبيربيريت، ٢٠٠٢م)، وهي عبارة عن اتحاد جامعات شاملة خاصة، أنَّه في حين يشعر أعضاء الهيئة التعليمية في هذه المؤسسات بوجود ضرب من التوافق بين عملهم ورسالة مؤسساتهم، فإنهم يتصورون نوعًا من الانفصال بين عملهم والمكافآت

التي تقدمها لهم هذه المؤسسات. ومن بين المعلومات العرضية اللافتة التي تقدمها هذه الدراسة الأخيرة أنه في حين يشعر حوالي ٧٠٪ من أعضاء الهيئة التعليمية أنهم على مستوى رسالة المؤسسة، فإن ٣٠٪ فقط هم الذين يشعرون أن زملاءهم كذلك (لعلَّ بمقدورنا أن نفسِّر ذلك تفسيرًا ساخرًا، فنقول: إن معظم أعضاء الهيئة التعليمية يشعرون بأنهم تلك الضفادع التي لا تزال في العربة؛ في حين يشعرون أن زملاءهم هم تلك الضفادع التي قفزت منها). ومن غير توافق وانحياز، لا بد أن يضعف ارتباط الهيئة التعليمية بمؤسستها وتبدو استراتيجيات التحفيز الداخلي على أنها ماكرة ومخادعة، في أفضل الأحوال.

والتوفيق بين الأدوار والمكافآت ليس، بالمناسبة، مسئولية تقع على عاتق الإدارة الأكاديمية بصورة حصرية. فلجان الترقية والتثبيت في معظم المؤسسات تتألف من أعضاء الهيئة التعليمية الكبار وحدهم. وهؤلاء هم من يفسِّرون سياسة المؤسسة، ويقررون ما إذا كان المرشَّح يلبي المعايير الواردة في وثائق هذه السياسة أم لا. ومع أن العمداء أو الرؤساء قد لا يأخذون بهذه التوصيات، إلا أن ذلك من غير الشائع. وأعضاء الهيئة التعليمية الذين يشتكون — بحقٍّ — من الرسائل المختلطة والمشوشة التي تضعها الإدارة الأكاديمية للمؤسسة، عليهم أن يمحِّصوا خيارات القيمة التي يتخذها زملاؤهم أيضًا.

مشاركة الهيئة التعليمية ذات المغزى

يروق للهيئة التعليمية ذلك العمل الذي لا يقتصر على كونه نابضًا بالحياة وشائقًا من الناحية الفكرية (فذلك، في النهاية، سبب وجودنا في هذا العمل)، بل يتعدَّى ذلك إلى كونه يمضي بنا إلى مكانٍ ما. وليس بمقدوري أن أتصور نشاطًا أقلَّ تحفيزًا من النشاط الذي يعلم الجميع أنه طقسي وروتيني محض، كتقارير اللجان التي لا تفضي إلى شيء، والدراسات الذاتية التي لا يقرؤها أحد، ونقاشات السياسات المفروضة مسبقًا كأمر واقع. وسوف أعرض في الفصل التالي بشيء من التفصيل للدراسة التي قمنا بها لممارسات المراجعة في الأقسام (وِرغِن وسوينغن، ٢٠٠٠م)؛ حيث أزحنا النقاب عن بعض المكوِّنات الأساسية التي تميز العمل السليم على مستوى القسم. ومن هذه المكونات ما دعوناه «قيادةُ المشاركة»، وهي أسلوب في اتخاذ القرار يعتمد على حوار مفتوح حول الخيارات المطروحة والعواقب المحتملة التي يمكن أن تترتب على الخيار المُتخذ. واعتقادي أن بمقدورنا أن نردَّ قدرًا كبيرًا مما يُعتبر فتورًا وعدم مبالاة من طرف الهيئة التعليمية تجاه عملية التوجيه والتحكُّم المشتركة إلى التصوُّر الذي مفاده أن ما تقوله الهيئة التعليمية ليس مهمًّا في حقيقة

الأمر. فنحن لا يروق لنا أن نشعر بأن زملاءنا هم الذين اختارونا وأن أثرنا طارئ وعارض، إذَن، على حياة الحرم الجامعي. ومما يزيدنا طاقة وقدرة تلك المشكلات التي يكون فيها نصيب لنا وللمجتمع على حد سواء، حيث تكون أمامنا خيارات فعلية؛ وحيث يقدَّر صوتنا حق قدره، وحيث يمكن لنا أن نعمل ونحن نحسُّ بقدرتنا على التأثير. ولست بالغافل أيضًا عن ذلك النفاق في بعض الثقافات الخاصة بالهيئة التعليمية، حيث تطالب الهيئة التعليمية بأن تُستَشار في جميع المسائل ذات الشأن لكنها لا تريد أن تتحمل أيَّ قسط من المسئولية عن العواقب؛ فما تعنيه «مشاركة الهيئة التعليمية ذات المغزى» هو أن هذه المشاركة يجب أن تنطوي على إحساس بالمسئولية الجماعية عن القرارات والأعمال المُتخذة، وأن على القيادة أيضًا أن تشجَّع على التفكير الجماعي من ذلك النوع الذي يفضي إلى تعلُّم منظم.

تحديد المعضلات المربكة وكشفها

سبق لجاك ميزيرو (١٩٩٠م)، وهو مفكِّر بارز من مفكِّري نظرية تعلُّم البالغين، أن أشار إلى أنَّ البالغين لا يشاركون في التعلم العميق (أي الذي يدفع إلى التغيُّر) إلا حين يواجهون ما يدعوه باسم «المعضلة المربكة»، وهي وضع تكفُّ فيه منظوراتنا المعتادة عن العمل أو تفقد أهليتها وكفاءتها. وعندها فقط، كما يشير ميزيرو، يمكن أن نشعر بحافز على التعلُّم والتغيُّر. وعلى سبيل المثال، فإن الاكتشافات التجريبية التي لا تتوافق مع النظريات المقبولة والقارَّة تحفزنا على النظر إلى المشكلة نظرة مختلفة؛ كما أن شكاوى الطلاب من عدم التماسك في مادتهم التخصصية تحفزنا على إعادة تقويم متطلبات منهاجنا. أو أنها قد لا تحفزنا على ذلك؛ فمن المعروف أن منظورات البالغين المتعلقة بما هو واقعي أو صحيح يصعب تغييرها، الأمر الذي قد يدفع إلى مواجهة تعليقات الطلاب السلبية بالإنكار والإنحاء عليهم باللائمة. وهكذا، فإن من غير الممكن للمعضلة أن تكون بالغة الإرباك؛ لأنها لن تُفضي عندئذٍ إلا إلى ردٍّ هروبيٍّ.

نظرية السَّيل: نظرية مهمَّة طوَّرها Csikszentmihalyi (١٩٩٠)، ويؤيدها عدد كبير من الأبحاث الأمبريقية، وتساعد على وضع كلِّ ما سبق في نوع من السياق. فهذه النظرية ترى أن قوة التحفيز الداخلي تتناسب طردًا مع مقدار تعزيز النشاط المعني لحالة السيل: وهي شعور بالاستغراق الكلِّي في المهمَّة التي بين أيدينا بحيث نكفُّ عن الانتباه إلى أيِّ شيء آخر. ومعظمنا (أكثر من ٨٠٪، تبعًا لـ Csikszentmihalyi) سبق له أن اختبر السيل في عمله، كأن تسير المحاضرة على أحسن حال، أو حين نستغرق تمامًا في تحليل

معطيات تجربةٍ ما. والسمة المميزة للسيل هي تصوُّر حالة من الانسجام التام؛ حيث يمثِّل ما نفعله نوعًا من التحدِّي الذي يكفي لأن نحسَّ بأننا نحقق إنجازًا وتطوُّرًا. وفي مثل هذه الأوقات تصل لعبتنا إلى ذروتها، ويكفي ذلك الشعور وحده لكي يسندنا ويدفعنا إلى المواصلة. أمَّا التحدي غير الكافي، من جهة أخرى، فيفضي إلى الملل وفقدان الطاقة؛ في حين يفضي التحدي البعيد عن المتناول إلى حالةٍ من القلق والإحباط. وتكمن البراعة، إذَن، في أن نصِل بين التحدي والدعم. فإذا ما كان الهدف، مثلًا، أن نشجع مزيدًا من أعضاء الهيئة التعليمية على استخدام التكنولوجيا التعليمية، وجَب ألَّا تقتصر الاستراتيجية المناسبة على أن نظهر للهيئة التعليمية كيف يمكن للتكنولوجيا أن تغني تدريسهم، بل ينبغي أن تتعدَّى ذلك إلى إتاحة الفرص لتجريب مثل هذه التكنولوجيا في بيئة قليلة الأخطار وشديدة الدعم. وإذا ما كان الهدف أن نشجع على مزيد من التعاون بين أعضاء الهيئة التعليمية لتنفيذ أهداف القسم ككل، وجَب ألَّا تقتصر الاستراتيجية المناسبة على إجراء مزيد من اللقاءات التي تعيد تدوين ما سبقت كتابته عن رسالة القسم أو تقديم المواعظ التي تُظهِر لأعضاء الهيئة التعليمية أن عملهم يسهم في تلك الرسالة، بل ينبغي أن تتخَطى ذلك إلى الانطلاق من العمل الذي يقوم به أعضاء الهيئة، وربطه بالتوقعات الجمعيَّة، ثم مساعدة أعضاء الهيئة على أن يروا كيف يمكن لهم أن يسهموا في العمل الجماعي على نحوٍ أكثر مغزى.

وباختصار، فإن مقاومة الهيئة التعليمية للتغير لا تعني بالضرورة أنَّ لا طاقة لديها على التغير. فالأمران مختلفان إلى حد بعيد.

مساعدة الهيئة التعليمية على أن تكون محاريب

في ثمانينيات القرن العشرين، قمت وزملائي بدراسة عن الرضا المهني بين أعضاء الهيئات التعليمية الكبار في خمس مؤسسات مختلفة، من بينها كلية حكومية، وجامعة خاصة صغيرة، وكلية جامعة للزنوج،[٣] وكلية للفنون الحرة،[٤] وجامعة بحثية. وأردنا أن نعرف

[٣] مؤسسة تعليمية أميركية قامت بشكل خاص في القرن التاسع عشر لمنفعة الطلاب الزنوج، مثل جامعة لنكولن وهواردشو. (م)

[٤] في العصور الوسطى، كانت «الفنون الحرَّة» (أو الدراسات التي تناسب الرجال المتحررين) هي ثالوث النحو والمنطق والبلاغة، وغدت بعد ذلك الحساب والهندسة والموسيقى وعلم الفلك، أما الآن فالفنون الحرة هي أيُّ مواد (بما فيها العلوم) التي تلائم المفاهيم الحديثة للتعليم الحرِّ. (م)

ما هي العوامل التي ولَّدت أشدَّ الرضا بين أعضاء الهيئات التعليمية أولئك. ولقد تبيَّن لنا أن العامل الأهمَّ الذي يفرِّق بين الجماعة الأشد رضا والجماعة الأقلِّ رضا في هذه المؤسسات جميعًا هو ما دعوناه الإحساس بـ «المحراب»؛ أي تصوُّر أعضاء الهيئة التعليمية بأن لديهم مكانًا في مجتمعهم الأكاديمي خاصًّا بهم دون سواهم. وثمَّة سمتان تميِّزان المحراب: (١) ارتباطه (أي كونه جزءًا من كلٍّ عضوي أكبر)، و(٢) تطوره المتواصل. والسؤال الآن، ما هو الفارق بين المحراب والأخدود؟ توقَّف أيها القارئ للحظة وضع في ذهنك قائمة بالمعاني الضمنية التي لكلٍّ كلمة من هاتين الكلمتين وسوف تتوصَّل إلى جواب عن هذا السؤال. فالمحراب دافئ، مريح، ثلاثي الأبعاد، يكتنفه فضاء أوسع؛ أما الأخدود فهو مكان تعلق فيه وتُحاصَر. والمحراب يشجِّع على التطور والتغير؛ أما الأخدود فلا يفعل ذلك. ويمكن للهيئة التعليمية أن تغيِّر محاريبها على نحو ما نزيِّن منازلنا أو نضيف إليها الملحقات؛ فلكي تكون المنازل والمحاريب مريحةً، عليها أن تكون عرضةً للتغير، ويرتبط إحساس الهيئة التعليمية بالمحراب بتلك المحفزات الأربعة الأساسية: فهو يعزِّز الاستقلال، ويتطلَّب سياقًا جماعيًّا، ويوفِّر اعترافًا ضمنيًّا بالجدارة، كما أنه أمارة من أمارات القدرة على التأثير؛ لأن أعضاء الهيئة التعليمية هم المعماريون الذين يشيدونه.

(٧) تشجيع الهيئة العلمية على التجريب، والتقويم، والتأمُّل

يترجَّح احتمال حصول التغيير، كما سأبين في الفصل التالي، حين تُشجَّع الهيئة التعليمية على التجريب والمخاطرة. وبدلًا من أن تتحمَّل الهيئة التعليمية المسئولية عن نتائج بعينها، على هذه الهيئة أن تتحمَّل مسئولية القيام بتقويم عملها، وشرح نتائجه، وإطلاق أحكام العارفين عن الفارق الذي اجترحته هذه النتائج. تعالَوا نتخيَّل نبرة سياسة تقويمية تركز على نماء الهيئة التعليمية وتطورها بدل أن تركز حصرًا على الثمار والنتائج، كالمقالات المنشورة والدولارات المحقَّقة. كم سيكون ذلك أسلم وأشدَّ عافية وطاقة.

خاتمة: بناء التحفيز التنظيمي

سخرتُ، في بداية هذا الفصل، من مقاربة تحفيز الهيئة التعليمية تلك المقاربة المستمدَّة من عالم **Walden Two**، والتي ترى أن من الممكن التلاعب بسلوك الهيئة التعليمية من خلال تعديل البرامج وجداول الأعمال المفروضة. وإني لآمل أن أكون قد بيَّنت أن من الأفضل

بكثير أن نفكر بالتحفيز على نحوٍ مختلف. فالمشكلة ليست كيف نبقي على نظام المكافآت، بل كيف نخلق بيئات تفضي إلى حياة تعليمية منتجة. والسبيل النافع للتفكير بهذا الأمر، والوصول بهذه الفصل إلى خاتمته، هو أن ننظر في تصوُّر ستاو (١٩٩٣م) للتحفيز التنظيمي. فهو يشير إلى أنَّ سلوك الأفراد يُحفَّز بطرائق تناسب مصالح منظماتهم حين يتوافر شرطان ذلك التوافر الأمثل: حين يتماهى أولئك الأفراد مع مؤسساتهم، وحين يرون أدلة ملموسة على أنهم يسهمون في هذه المؤسسات على نحوٍ ذي مغزى. وبالعودة إلى قائمة المحفزات الأربعة: (الاستقلال، الجماعة، التقدير، القدرة على التأثير)، فإننا نقترح ما يلي:

- يتماهى أعضاء الهيئة التعليمية مع مؤسساتهم حين يدركون أنهم جزء من جماعة أكاديمية تهتمُّ بهم وتحترم كلًّا من استقلالهم والطرائق الفريدة التي يسهمون من خلالها في الصالح العام. وبعبارة أخرى، فإنهم يتماهون حين يتكوَّن لديهم حسُّ المحراب.
- يختبر أعضاء الهيئة التعليمية القدرة على التأثير حين تُقَدَّر المساهمات التي يقدِّمونها للتنظيم وحين يدركون ما تتركه هذه المساهمات من ضروب التأثير. وما يشير إليه كلُّ ذلك هو أنَّ السبيل إلى الارتقاء بتحفيز الهيئة التعليمية الجمعي في الأقسام الأكاديمية يتمثَّل بخلق شروط تعزِّز التماهي مع القسم ورعايتها، كما يتمثَّل بضمان قيام عمل الهيئة على أساس مواهب أعضائها، ومصالحهم، وخبرتهم. وسوف أستكشف في الفصول التالية السبل الكفيلة بإنجاز كلٍّ من هاتين الغايتين.

ملاحظة

هذا الفصل هو طبعة موسَّعة بعض الشيء من مقالتي «أبعد من الجزرة والعصا: ما الذي يحفِّز الهيئة التعليمية حقًّا»، المنشورة في مجلَّة *Liberal Education*، شتاء ٢٠٠١م. وقد استأذنت بإيرادها في هذا الكتاب.

المراجع

American Association of University Professors (1940, 1995), *AAUP policy documents and reports*, Washington, DC: author.

Baldwin, R. G., & Krotseng, M. V. (1985), *Incentives in the acacdemy: Issues and options*, New Directions for Higher Education, No. 51, San Francisco, CA: Jossey-Bass.

Bandura, A. (1977), *Social learning theory*, Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.

Bee, H. L. (2000), *The journey of adulthood* (4th ed.), Upper Saddle River, NJ: Prentice-Hall.

Bennett, J. B. (1998), *Collegial professionalism: the academy, individualism, and the common good*, Phoenix, AZ: Oryx.

ClarK, B. R. (1987), *The Academic life: Small worlds, different worlds*, Princeton, NJ: Canegie Foundation for the Advacement of Teaching.

Csikszentmihalyi, M. (1990), *Flow: The psychology of optimal experience*, New York, NY: Harper-collins.

Diamond, R. M. (1993), Changing priorities and the faculty reward system. In R. M. Diamond & B. E. Adam (Eds.), *Recognizing faculty work: reward system for the year 2000*, New Directions Higher Education, No. 81, San Francisco, CA: Jossey-Bass.

Fairweather, J. (1996), *Faculty work and the public trust: restoring the value of teaching and public service in American academic life*, Boston, MA: Allyn & Bacon.

Froh, R. C. Menges, R. J., & Walker, C. J. (1993), Revitalizing faculty work through intrinsic rewards. In R. M. Diamond & B. E. Adam (Eds.), *Recognizing faculty work: Reward systems for the year 2000* (pp. 87–95), New Directions for Higher Education, No. 81, San Francisco, CA: Jossey-Bass.

Kohn, A. (1993), *Punished by rewards: the trouble with gold stars, incentive plans, A's, prais, and other bribes*, New York, NY: Houghton Mifflin.

Massy, W. F., Wilger, A. K., & Colbeck, C. (1994, July/August), Overcoming "hollowed" collegiality, *Change*, 26 (4), 10–20.

McKeachie, W. J. (1993), *What we know about faculty motivation*, Presentation to first AAHE Forum on Faculty Roles and Rewards, San Antonio, TX (audiotape).

McMillin, L. A., & Berberet, J. (Eds), (2002), *A new academic compact: Revisioning the relationship between faculty and their institution*, Bolton, MA: Anker.

Menges R., & Associates, (1999), *Faculty in new jobs: A guide to settling in, becoming established, and building institutional support*, San Francisco, CA: Jossey–Bass.

Mezirow, J. (1990), How critical reflection triggers transformative learning, In J. Mezirow & Associates (Eds), *Fostering critical reflection in adulthood: A guide to transformative and emancipatory learning*, San Francisco, CA: Jossey–Bass.

Palmer, P. J. (1998), *The courage to teach: Exploring the inner landscape of a teacher s life*, San Francisco, CA: Jossey–Bass.

Senge, P. M. (2000), The acadmy as learning community: Contradiction in terms or realizable future? In A. F. Lucas & Associates (Eds), *Leading academic change: Essential roles for department chairs* (pp. 275–300), San Francisco, CA: Jossey–Bass.

Staw, B. M. (1983), Motivation research versus the art of faculty management, In J. L. Bess (Ed.), *College and university organization: Insights from the behavioral scienes*, New York, NY: NYU Press.

Trower, C., Austin, A., & Sorcinelli, M. (2001, May), Paradise Lost: How the academy converts enthusiastic recruits into early–career doubters, *AAHE Bulletin*, 53(9), 3–6.

Wergin, J. F., & Swinigen, J. N. (2000), *Departmental assessment: How some colleges are effectively evaluating the collective work of faculty*, Washington, DC: AAHE.

الفصل الثالث

تقويم النوعية في البرامج الأكاديمية

من البساطة الساذجة نصل إلى بساطةٍ أكثر عمقًا.

ألبرت شفايتزر

مدخل

انظر إذا ما كان هذا السيناريو يصف ما يحدث في قسمك: كلَّما مرت خمس أو سبع سنوات تدعو وحدتك إلى مراجعة رسمية للبرنامج. وهو حدث لا يثير كثيرًا من الحماس بين أعضاء الهيئة التعليمية. فإعداد الدراسة الذاتية يحتاج كثيرًا من العمل، وهناك الكثير من التذمُّر من تبديد الوقت والتطفُّل البيروقراطي. وهدف الجميع هو أن يخرجوا من هذه العملية بأقلِّ ما يمكن من الإثارة وحالة الشدة. وما إن تنتهي هذه العملية، حتى يختفي التقرير النهائي في أدراج الإدارة فلا يتغير شيء، لكن الهيئة التعليمية تكون قد ارتاحت لفترة على الأقل من هذا العناء. ومثل هذا الاستعراض الفارغ يتكرر، بقدر طفيف من التنويع، في حالة الاعتماد الرسمي المحلي والتخصصي، وتقويم نتائج الطلاب، وفي شتى مبادرات التخطيط الاستراتيجي التي تستهدف غرضًا محددًا.

إذا ما كان ذلك كله يبدو لك مألوفًا إلى حد مُكرِب، فلست وحدك. فثمة اليوم قدر من التقويم في التعليم العالي أكثر بكثير من ذي قبل، غير أنه أقل تأثيرًا على نحوٍ لافت، كما تشير دراسات عدَّة (المركز الوطني لتطوير ما بعد الثانوي، ١٩٩٩م، بيترسون وإينارسون، ٢٠٠١م). ففي دراسة قام بها هذا المركز، كشف مسح لأكثر من ١٠٠٠ موظَّف أكاديمي رئيس أنه بينما تقوم معظم المؤسسات على نحوٍ منتظم بجمع المعطيات المتعلقة بمهارات الطلاب التي تؤهلهم لدخول الكلية ومقاصدهم الأكاديمية، فإن المعطيات

التي تُجمع حول تجارب الطلاب وما تعلموه هي أقل من ذلك بكثير (الثلث أو أقل). والمُحبط أكثر، أن معظم الذين تم استجوابهم لم يتمكنوا من ربط مجموع معطيات التقويم بالقرارات المتعلقة بالبرامج الأكاديمية أو الميزانية. وبدلًا من ذلك، فقد كان السبب الشائع الذي تمَّ إيراده كمبرِّر للتقويم هو الغايات المرتبطة بالاعتماد أو الاعتراف الرسمي التخصصي.

(١) المبررات المعتادة لعدم استخدام معطيات التقويم

يتساءل جوزيف بيرك (١٩٩٩م) فيما يدعوه «شذوذ التقويم»: «إذا ما كان الجميع يقومون بذلك، فلماذا لا نجد مزيدًا من النتائج؟» والحال، أنَّ هنالك نوعين من الشكوك المعتادة التي تقدَّم كمبرر لهذا الوضع المؤسف: صعوبة قياس نتائج تعلم الطلاب، ومقاومة الهيئة التعليمية المتواصلة القديمة. وسوف أتناول كلًّا من هذين الأمرين على حدة.

صعوبة قياس نتائج تعلم الطلاب

يسير الحِجاج المتعلق بهذا الأمر على النحو التالي: كان لاندفاع حركة التقويم أن يستبدل بالتركيز على عناصر الدَّخل، مثل الموارد والقدرات، تركيزًا على النتائج، أي التأثيرات على تعلم الطلاب، وكلٌّ ذلك جيد وحسن، لكن المشكلة هي أننا لا نعرف كيف نقيس تعلم الطلاب ذلك القياس الدقيق، خاصةً حين نريد قياسه جملةً أو على وجه العموم، فإذا ما كان الهدف من تقويم نتائج الطلاب هو الكشف عما اكتسبه هؤلاء الطلاب كجماعة من تجربتهم في الكلية، والقيام بذلك على نحوٍ يفضي إلى بعض المفاضلة بين البرامج والمؤسسات، عندئذٍ تغدو التحديات التي يطرحها التقويم رهيبة ومريعة. وعلاوةً على ذلك، كما يمضي هذا الحجاج، فإن للتعلم الفعلي خصائصَ معينة لا يمكن وصفها، وتتحدى جميع محاولاتنا الخرقاء التي تستهدف قياسها.

مقاومة الهيئة التعليمية

يسير الحِجاج المتعلق بمقاومة الهيئة التعليمية بوصفها عائقًا كبيرًا أمام التقويم المفيد (أو أمام أيِّ مبادرة أخرى) على النحو التالي: يعزٌّ على أعضاء الهيئة التعليمية استقلالهم،

وهم غير مستعدين لأن يتخَلوا عنه لمجرد أن بعض المديرين يتحدثون عن الحاجة إلى مزيد من المحاسبة. ويرى أعضاء الهيئة التعليمية أن التدريس هو ميدانهم الخاص أكثر من أي جانب آخر من جوانب عملهم، ويشعرون أن لديهم حقوقًا تخوِّلهم امتلاك مناهجهم الدراسية ذلك الامتلاك الحصريَّ. ودرجات الطلاب هي دليل كافٍ على التعلم؛ والمطالبة بأيٍّ أدلة أخرى إنما يمثِّل تهديدًا خطيرًا محتملًا للحرية الأكاديمية.

(٢) الأسباب الأساسية وراء العقم الذي يسِم تقويم البرامج

كلٌّ من هذين العائقين فعليٌّ وموجود. والحجاجان اللذان يقفان خلفهما جديران بالاهتمام (انظر. دِل، ماسي، وليامز، وكوك ١٩٩٦م). غير أنهما ليسا العلة الحقيقية، كما أرى. فالأسباب الأساسية وراء غياب التأثير الذي يسم تقويم البرامج هي في مكان آخر.

عقلية الامتثال

ثمة تصوُّر مفاده أن الأسئلة التي تدفع كثيرًا من مراجعات البرامج، وسواها من أشكال التقويم الذي تخضع له هذه البرامج، هي أسئلتهم وليست أسئلتنا. فالمراجعة موجودة على جدول أعمال أحد ما آخر، كالإدارة العليا، والمجلس الحكومي، واللجنة التي تمنح الاعتماد أو الاعتراف التخصصي. ويعترف معظم أعضاء الهيئة التعليمية بضرورة مراجعة البرامج، لكنهم لا يرون ذلك بالضرورة على أنه عملية سوف تؤثِّر على ممارستهم بصورة إيجابية. المشكلة الثانية المرتبطة بهذه هي أن معظم مراجعات النوعية تظلُّ أمورًا أحادية الجانب، فلا تكون جزءًا أساسيًّا من حياة المؤسسة متكاملًا معها. وعلاوةً على ذلك، فإن اتسام المراجعة بكونها ارتجاعية (تتناول ما سبق وقوعه) وليست استباقية (تتناول ما هو محتمل الوقوع)، يفضي بالرغبة في إنجاز مثل هذا العمل إلى تبديد فرصة التأمل النقدي، فرصة أن نضع قيمنا الأكاديمية الراسخة قيد الاستقصاء المنهجي وأن نسائل الافتراضات التي نستخدمها. هكذا تتكشَّف العملية في أغلب الأحيان على نحوٍ يشجِّع المساهمين في هذه العملية على أن ينجزوها دون أن يزعجوا أنفسهم إلا بالحد الأدنى. فالدراسة الذاتية يُعهَد بها إلى هيئة منتقاة وإلى قلة من أعضاء الهيئة التعليمية الذين يُعطَون بعض الوقت، إذا ما كانوا محظوظين، كي ينجزوا هذه الدراسة ويكتبوا التقرير. وهكذا يغدو الأمر كلُّه مضجرًا، ومَضيعة للوقت، ولا تترتب عليه سوى نتائج طفيفة إذا ما ترتبت. كما يغدو

طقسيًّا رتيبًا، وحدثًا خاصًّا لا يشكِّل جزءًا متمِّمًا لعمل الهيئة التعليمية. ويعبِّر ماسي عن هذه الظاهرة بالقول: إن «ثقافة الامتثال» تغدو «ثقافة الامتثال **الواضح**» (٢٠٠١م، اتصال شخصي).

الثقافة الفردانية

سبق أن أشرتُ في الفصل الأول إلى أن ثقافة الهيئة التعليمية في معظم الأقسام والبرامج هي ثقافة فردانية مفرطة الخصوصية. والتقويم يئول إلى الفرد وليس إلى الوحدة. والهيئة التعليمية تُكافَأ تبعًا للمساهمة التي تقدِّمها للاختصاص أو الفرع، وليس للمؤسسة. ولقد بلغ الأمر بمعلم مجهول الاسم حد القول: إن «الأقسام الأكاديمية هي عشائر من الخبراء المتعجرفين الذين يسعون إلى تعزيز امتيازاتهم الفردية على حساب أهداف المؤسسة». فهل ثمة إفراط في هذا القول؟ لا شك. غير أنني على ثقة بأنَّ المؤسسات لن تجد إفراطًا في وصف أقسامها بمثل هذا الوصف. وعلاوة على ذلك فقد أشار فايرويزر (١٩٩٦م) إلى أنَّه عندما يجري تقويم الوحدات ككل، عادةً ما يُحكم عليها على أساس محصلة أداء أعضاء الهيئة التعليمية الأفراد — كالإنتاجية البحثية، مثلًا — وليس بقياس المساهمات التي قدَّمتها الوحدة ككل للصالح العام. فالإلحاح لا يزال على الجدارة الفردية، وليس على الجدارة الجمعية وما تقدِّمه لرسالة المؤسسة. والنتيجة هي أننا لا نجد لدى الهيئة التعليمية سوى قدر ضئيل من التوظيف أو الاستثمار في النشاطات التي تقتضي فعلًا جماعيًّا.

غياب المقاييس الصحيحة التي تترتَّب عليها نتائج وآثار

يشير ميسيك (١٩٩٤م) إلى أننا نحتاج، فضلًا عن الأشكال التقليدية من الصحَّة والموثوقية في مقاييس التقويم، إلى أن نأخذ في الحسبان أثر المقياس على السلوك. لنفترض، مثلًا، أن قسم الشرطة في بلدتك قد قُوِّم على أساس معدَّل الاعتقالات التي يقوم بها الشرطي الواحد. فهل سيزداد معدَّل الاعتقال أم سينقص؟ أو لنأخذ مثالًا من ضمن الأكاديمية ونفترض أن الحكم على نوعية التدريس يتم على أساس معدَّلات الطلاب وحدها. عندئذ سوف تشعر الهيئة التعليمية بضغط كبير يدفعها إلى زيادة معدَّلات طلابها وتحسُّ بإغراء يحثُّها على القيام بكلِّ ما من شأنه تحقيق هذه النتيجة. وسوف تنتهي الهيئة التعليمية إلى مطاردة

المقاييس وتعقُّبها، محولةً إياها إلى هدف بديل. ولقد بيَّنت الأبحاث أنَّ معدلات الطلاب يمكن التلاعب بها على الأقل (مكميلان، ورغن، فورسايث، وبراون، ١٩٨٦م) بطرائق قد لا يربطها أيُّ رابط بنوعية التعليم. والأسوأ من ذلك، أنَّ التركيز على المعدَّلات يمكن عمليًّا أن يعمل كعقبة تقف في وجه إنجاز العمل النوعي، حين تشعر الهيئة التعليمية بأنَّ إجراء تغييرات في مقرراتها الدراسية لا يستحقُّ ما سينجم عنه من هبوط يكاد أن يكون مؤكَّدًا (وإن يكن مؤقتًا) في معدَّلات الطلاب. وتُعرَف هذه الظاهرة في أدبيات الإدارة باسم «انزياح الهدف» (بلاو وسكوت، ١٩٦٢م). والأمثلة المستمدة من الأكاديمية على انزياح الأهداف وافرة وغزيرة. وما دامت المؤسسات تموَّل على أساس ساعات التدريس المعتمَدة فلن تشعر بحافز كبير يدفعها إلى مساعدة الطلَّاب على النجاح، أو الحدِّ من عدد المقررات الدراسية المكرورة، أو الحدِّ من عدد المقررات الدراسية المطلوبة للتخرُّج (فيرين وسلافينغز، ٢٠٠٠م). ولقد أشرت في الفصل الأول إلى أنَّ عقلية السوق قد خلقت فورة في المؤسسات الراغبة في تحسين مرتبتها بالصورة التي حُددت فيه المراتب من قبَل *U.S. News and World Report*. وبذلك غدت المراتب هي الأهداف، حتى لو لم يكن للمعايير التي تُحدَّد على أساسها سوى علاقة طفيفة برسالة المؤسسة الحقيقية. وفي الوقت ذاته، فإنه حين لا تؤخذ المقاييس على محمل الجِد ولا تترتب عليها أي نتائج على الإطلاق، لا بد أن يزول الحافز الذي يدفع إلى جمع المعطيات الصحيحة. ولقد كان لتجاهل النتائج غير المقصودة المترتبة على استخدام المقاييس البرنامجية والمؤسسية آثارها بعيدة المدى، والمؤذية في معظم الأحيان.

الدراسة التي قامت بها بيو (Pew)

كان ذلك كلُّه في الذهن حين شرعنا، مساعدتي جودي سوينغن وأنا، بدعم كريم من اتحادات بيو الخيرية، باستقصاء حالة تقويم البرامج في الولايات المتحدة؛ حيث قمنا بمراجعة الأدبيات، ودعونا شبكات شخصية من المخبرين، وأرسلنا رسائل إلكترونية إلى جميع رؤساء الجامعات، ودعوناهم إلى مشاطرتنا أمثلةً على الممارسة التقويمية الفعَّالة. وفي النهاية، قمنا بدراسة ١٣٠ مؤسسة من جميع الأصناف التي ترعاها كارنيجي، من الكليات العامة إلى الجامعات البحثية. وقد اكتفينا من بعضها بأخذ معلومات مدوَّنة على الورق، أما بعضها الآخر فأجرينا مقابلات هاتفية مع رجالاتها الأساسيين، وفي ثمان مؤسسات قمنا بكتابة دراسات مكثَّفة للحالة بناءً على زيارات للحرم الجامعي دامت

الواحدة منها يومين. ويمكن للقارئ أن يجد الوصف الكامل لهذه الدراسة البحثية في كتابنا **تقويم الأقسام: كيف تقوِّم بعض الكليات عمل الهيئة التعليمية الجماعي تقويمًا فاعلًا** (ورغن وسوينغن،٢٠٠٠م). وسوف أقدِّم فيما يلي ملخصًا لهذه الدراسة، آخذًا بالحسبان أن مسافة سنتين باتت تفصلنا عنها.

في رأينا، أن التقويم الفعَّال هو ذاك الذي يطلق أحكامًا على النوعية تفضي من ثم إلى تحسين قيام الأقسام بعملها. ولقد وجدنا، باستخدام هذا المعيار، أن حالة تقويم البرامج في التعليم العالي هي حالة مُكرِبة حقًّا. فعلى الرغم من وفرة التقويم الجاري، إلا إن التململ حيال فائدته هو شعور سائد على نطاق واسع. ومن بين الأسباب الكثيرة لهذا الاستياء، ثمة سبب يلفت الانتباه أكثر من سواه، ألا وهو إخفاق معظم الأقسام والهيئات التعليمية في رؤية الصلة بين تقويم البرامج والعمل الذي يقومون به. ولقد ثبتت صحَّة شكوكنا الأولية، إذ تبيَّن أن تقويم الأقسام كان إلى حد بعيد ذلك التقويم الطقسي الروتيني المبدِّد للوقت، والذي يتم الإيعاز به من فوق، ولا تترتب عليه أي نتائج مهمَّة بالنسبة لحياة الهيئة التعليمية.

(٣) تحليل عمليات التقويم الفعالة المُجراة على مستوى الوحدة

على الرغم من هذه الصورة الكالحة، وجدنا بعض الاستثناءات اللافتة؛ حيث كان التقويم المُجرى على مستوى الوحدة قد أطلق أحكامًا جديرةً بالاهتمام وحسَّن قيام الأقسام بوظائفها، وهذا ما دفعنا إلى دراسة هذه الحالات عن كثب في محاولةٍ لأن نتبيَّن ما يجعلها تغرِّد خارج السرب. وقد وجدنا أن من المفيد أن يسير تحليلنا في مناحٍ ثلاثة: (١) تبيان **الشروط الضرورية** اللازمة لقيام التقويم الفعَّال. (٢) تحديد السياسات والممارسات المؤسساتية التي كانت **أفضل العناصر المنبئة بالفعالية**. و(٣) تعيين القضايا التي لا تزال إشكالية، حتى في المؤسسات التي يُضرب بها المثل.

الشروط الضرورية: الأوضاع التنظيمية والثقافية

تبدو بعض الخصائص المؤسساتية أساسيةً على هذا الصعيد. فعلى الرغم من أنها لا تضمن وحدها قيام التقويم الفعَّال، إلا إنها تبدو ضرورية من غير شك. فقد وجدنا جامعات لم يمضِ فيها التقويم إلى أيِّ مكان، على الرغم من سياساتها التي يُضرب بها

المثل، وقد تتبَّعنا العوائق وصولًا إلى الافتقار إلى القيادة الفعالة إما في الإدارة الأكاديمية المركزية، أو في الأقسام الأكاديمية، أو في كليهما. أما الجامعات التي تميَّزت بممارساتها الناجحة فقد عُنيت أولًا ببناء مناخ مؤسساتي يدعم تحسين النوعية ويؤازره. وعلى سبيل المثال، حين سألنا رئيس إحدى الجامعات البحثية الخاصة ذات التاريخ الناصع على صعيد مراجعة البرامج كيف يمكن أن يباشر تقويمًا في مؤسسة أخرى غير مؤسسته، أجاب: «آخذ أولًا مقياس المؤسسة ورؤيتها للمستقبل. أي هل هناك طموح للتغيير؟ وأحاول أن أجد سبلًا للإفصاح عن أرفع درجات الطموح؛ فإذا لم تكن ثمة شهية قوية تجاه ذلك، كان الفشل مصير مراجعة البرامج».

ولقد أشارت المؤسسات التي قمنا بدراستها إلى عناصر ستة يتميز بها المناخ المؤسساتي النوعي.

(١) **القيادة القائمة على المشاركة**: حيث يكون القادة قادرين على تحديد القضايا ضمن إطار واضح، وعلى وضع الهيئة التعليمية أمام خيارات واضحة، والانفتاح في مناقشة ما سيملي القرارات المتَّخذة. ومن بين عناصر المناخ التنظيمي جميعًا، كان هذا العنصر هو الأرفع شأنًا والأشد أهمية.

(٢) **مشاركة الأقسام**: تطرح الأقسام على نفسها أسئلة جوهرية تمامًا: «ما الذي نحاول أن نفعله؟ لماذا نحاول أن نفعله؟ لماذا نفعله على هذا النحو؟ كيف لنا أن نعلم أنه يؤتي أُكُله؟» وحقيقة الأمر، أنَّ مثل هذه الأقسام قد خلقت جوًّا للتأمل والتفكير، وهذه فكرة سوف أتناولها بالتفصيل في الفصل السابع.

(٣) **ثقافة الأدلة**: (وهذا مصطلح كان رالف وولف أول من استخدمه). فالمؤسسات الناجحة تتميز بروح التأمل والتفكير والتحسن المتواصل المستند إلى المعطيات وإلى القبول الذي يكاد أن يكون بديهيًّا بالحاجة إلى الأدلة كأداة لاتخاذ القرار. ولقد وجدنا أن ثقافة الأدلة لا تربطها سوى علاقة واهية، إن كانت تربطها أيُّ علاقة، بمقدار الأدلة التي يتم جمعها؛ فالأساس يكمن فيما تفعله المؤسسة بالمعلومات التي تجمعها.

(٤) **ثقافة التعاون النِّدي والمراجعة النِّدية**: حيث تقوم معايير التقويم وأسسه على الفهم المشترك من قِبل أعضاء الهيئة التعليمية في القسم لعمل كلٍّ منهم. ولقد تميزت الأقسام الناجحة بثقافة تعاونية حقًّا؛ حيث لم يكن من الضروري أن يعملوا معًا بصورة جماعية، بل أن يكون لديهم إحساس واضح بما فعله زملاؤهم، وكيف يخلق مجموع

الأعمال الفردية كلًّا متماسكًا، وكيف يسهم عملهم الخاص في ذلك الكلِّ (ويمكن للقارئ أن يجد مناقشة لافتة حول هذين التصورين للتعاون لدى بنسيمون وأونيل، ١٩٩٨م).

(٥) **احترام الاختلاف:** تتفاوت أدوار أعضاء الهيئة التعليمية، ما يؤدي إلى انزياح التركيز من العمل الذي يُحكَم عليه بمعايير خارجية بالنسبة للوحدة (الفضل) إلى مساهمة عضو الهيئة في رسالة الوحدة (الجدارة). وهذا التمييز بين الفضل والجدارة أساسي لفهم الفارق بين التخصص الجامح الذي ابتليت به الأقسام الأكاديمية في نصف القرن الماضي، وتفاوت الأدوار الحقيقي، الذي يأخذ بعين الاعتبار سياقات الأقسام. وسوف أتفحَّص هذه الفكرة مزيدًا من التفحُّص في فصل لاحق.

(٦) **التقويم الذي تترتب عليه نتائج:** ينبغي أن يكون للتقويم أثره الواضح والملموس على القرارات المتعلقة بتخصيص الموارد. وهذا مبدأ على قدر من الوضوح يكاد يبرر عدم ذكره. غير أنَّه من المدهش، كما ذكرت من قبل، أنَّ شيئًا على هذه الدرجة من الوضوح غالبًا ما يتمُّ إهماله. ولقد اكتشفنا أيضًا أنَّ للنتائج حدودها: فمن غير الممكن أن تكون العملية كثيرة النتائج إلى الحد الذي يحوِّلها إلى تمرين سياسي عالي المخاطر. وحين يحصل ذلك، فإنَّ حوافر التحسين تضيع في الاندفاع وراء الظهور بأحسن حال يمكن التوصل إليه.

وسوف أتفحَّص هذه السمات بمزيد من التفصيل في الفصل التالي وأقترح سبلًا يمكن للأقسام من خلالها أن تطور ذاتها وتحسِّنها.

سياسات التقويم وممارساته

لقد سبق لكلٍّ منا أن خاض التجربة التالية؛ حيث ننهي دراسة، ونضعها جانبًا لبعض الوقت، ثم نعود إليها ونجد تبصُّرات جديدة. هذا ما كانت عليه الحال هنا. فقد غرقنا في تفاصيل دراستنا لدرجة أننا أغفلنا واقعة لا تخطئها العين: ففي المؤسسات التي وفَّرت الشروط الضرورية المذكورة آنفًا، كان ثمة عامل وحيد ميَّز المؤسسات التي كان فيها التقويم فعالًا من المؤسسات التي لم يكن فيها التقويم كذلك. وباختصار، فإنَّ ما جعل التقويم فعالًا في بعض الأماكن وغير فعال في بعضها الآخر هو درجة **المرونة** و**اللامركزية** التي اتَّسمت بها سياسات التقويم. ففي مثل هذه المؤسسات، تمَّت دعوة الوحدات لكي تحدِّد لنفسها أسئلة التقويم النقدية، والمساهمين الأساسيين، ومصادر الأدلة، وإجراءات التحليل والتفسير الأشد ملاءمة.

وأوضح مثال وجدناه على ذلك هو جامعة خاصة صغيرة كانت قد واظبت لسنوات على سياسة تقليدية في مراجعة البرامج، سياسة كانت توعز بإجراء الأقسام دراسات ذاتية شاملة توضع قيد التدقيق والتمحيص، وتُنجَز تبعًا لمعايير توعز بها المؤسسة، ثم تتلو ذلك زيارة يقوم بها فريق مراجعة خارجي وتقرير واسع يوضع بين ملفَّات الإدارة المركزية. ولم يكن أحد في هذه المؤسسة سعيدًا بالنتائج التافهة المترتبة على توظيف كلِّ هذا القدر من الوقت والمال، بما في ذلك الإدارة، ولذلك فقد قرروا أن يقوموا بشيء آخر؛ مراجعة للبرامج مركَّزة، يكون فيها على الأقسام المعنية بالتقويم أن تُقدم في البداية اقتراحًا يحدِّد القضايا الأساسية التي تواجهها كأقسام وخطَّةً لدراسة هذه القضايا. ثم يُتخذ هذا الاقتراح، بعد مناقشته مع عميد القسم، كأساس لدراسة القسم الذاتية. والمطلب الكبير الوحيد الذي قدمَته المؤسسة هو أن تضمِّن الأقسام دراستها تحليلًا لكيفية مساهمتها في رسالة المؤسسة. وبعد تجربة هذه السياسة التجريبية على مدى سنتين، جاءت النتائج واضحة جليَّة: فالأقسام التي تبنَّت هذه المقاربة المركزة أجرت تغييرات مهمة في عملها الجماعي، أما الأقسام التي تبنَّت المقاربة التقليدية الشاملة فلم تجر مثل هذه التغييرات. ولقد بقي في هذه المؤسسة بعض المديرين المتشككين، الذين رأوا في البداية أنَّ هذه الفروق لا يمكن أن تكون ناجمة إلا عن أثر هاوثورن (الذي يقضي بأنَّ أي تغيير إيجابي هو نتيجة لإبداء الاهتمام بالمشكلة وليس لأيِّ شيء آخر)، لكن هذه الأقسام الضعيفة لجأت لاحقًا إلى استخدام المقاربة المركزة كطريقة لتفادي التمحيص في مشاكلها. وتبيَّن أن العكس هو الصحيح: حيث كانت الأقسام القوية هي تلك الأقسام التي اختارت المقاربة المركزة انطلاقًا من إدراكها الواضح للرسالة الجماعية ورأت في السياسة الجديدة فرصة لجمع المعلومات التي تساعدها على تحقيق مزيد من القوة.

والحال، أنَّ ثمة درسًا واضحًا تُقدمه لنا هذه القصة، مفاده أنَّ على المؤسسات أن تحدَّ من تركيزها على المحاسبة المتعلقة بتحقيق نتائج معينة مسبقة التحديد وتزيد من تركيزها على الكيفية التي تجري بها الوحدات تقويماتها الذاتية إجراءً حسنًا وتستخدم المعطيات المتولدة عن هذه التقويمات، استخدامًا حسنًا. وعندئذ تأتي المكافآت إلى تلك الوحدات التي يمكن لها أن تبيِّن كيف استخدمت التقويم في حلِّ مشاكلها وحسم قضاياها.

ومثل هذا التصور قريب من إجراءات التدقيق الأكاديمية التي تُستخدَم الآن على نطاق واسع في أوروبا الغربية وهونغ كونغ، والتي حققت شعبية كبيرة في هذا البلد بين الهيئات التي تمنح الاعتماد أو الاعتراف التخصصي: فبدلًا من محاولة تقويم النوعية

ذاتها، يتم التركيز على العمليات أو السيرورات التي يُعتَقد أنها تُنتج النوعية: «تمعن [عمليات التدقيق الأكاديمية] النظر عميقًا في قلب المشروع الأكاديمي. وتختبر ما إذا كانت المؤسسات وهيئاتها التعليمية على مستوى مسئولياتها العامة في مراقبة المقاييس الأكاديمية والارتقاء بتعلم الطلاب» (دِل، ماسي، وليامز، وكوك، ١٩٩٦م، ص٣٥).

معايير التقويم ومقاييسه

«المعايير» هي تلك الضروب من الأدلة التي تُجمَع كعلامات على النوعية، و«المقاييس» هي العلامات القياسية التي تُقارن الأدلة معها وتوضع إزاءها. ولقد وجدنا مشكلات كثيرة في استخدام الأدلة، حتى في الحالات التي يُضرَب بها المثل. ولم يكن الأمر أن المؤسسات تفتقر إلى المعلومات التي يمكن أن توجِّه الحكم على نوعية أقسامها؛ حيث تحتوي قاعدة المعطيات لدينا على أمثلة لأكثر من ١٠٠ مؤشر من مؤشرات النوعية، موزعة بإنصاف ومساواة على معايير الدخل (مؤهلات الهيئة التعليمية، مُعادلات التفرُّغ[١] FTEs)، والعملية (نوعية المنهاج الدراسي، واجبات الطلاب)، والخَرج (منشورات الهيئة التعليمية، تعلم الطلاب). وتتمثَّل المشكلة بالأحرى في أننا لم نجد ولو حالة واحدة دعت فيها إجراءات المؤسسة إلى تفحُّص نوعية الأدلة ذاتها! ويبدو أنَّ الافتراض الأساسي وراء ذلك هو أنَّه كلما زادت المعلومات التي يتم جمعها، كان ذلك أفضل، وأنَّ يدًا خفيَّة سوف تقود إلى الاستنتاجات الصحيحة والحقيقية.

ولقد وجدنا، علاوةً على ذلك، غيابًا شائعًا للوضوح والتوافق على ما ينبغي أن تكون عليه المقاييس. ومن ذلك مثلًا غياب التساؤل عن أنسب مقياس لإنتاجية القسم البحثية: هل هو مناقشة أهداف القسم مسبقًا مع العميد؟ أم أداء السنة الماضية؟ أم مدى تلاؤم البحث مع أولويات المدرسة أو خطة الجامعة الاستراتيجية؟ أم بلاء القسم ذلك البلاء الحسن بالمقارنة مع نظرائه في المؤسسات الأخرى؟ ولقد سبق أن أشرت في الفصل الأول إلى أنَّ المقاييس التي تعتبرها جماعةٌ معينة من المساهمين مهمةً وذات شأن قد لا تُعْتَبَر

---

[١] معادِل التفرُّغ، full-time equivalent مصطلح يُستخدَم للتعبير عن حجم الهيئة التعليمية (أو حجم الكتلة الطلابية) في مؤسسة تعليمية، آخذًا في الاعتبار أنَّ بعض المدِّرسين (أو الطلاب) قد يكونوا غير متفرِّغين تمامًا. وبقسمة إجمالي وقت التدريس للمدرسين غير المتفرغين على عدد ساعات التدريس التي نتوقع أن يعطيها المتفرِّغون يمكن أن نحسب العدد المكافئ لهذه الساعات بالنسبة للمتفرغين.

كذلك لدى جماعة أخرى؛ ولذلك فإنَّ نوعية الأقسام سوف تبقى بحسب عين المساهم. وكما أنه من الخطر أن نتجاهل قضايا نوعية المعطيات، فإنَّ من الخطر أيضًا أن نفترض أنَّ لدى جميع المعنيين تلك المقاييس الضمنية ذاتها.

وسوف أناقش في الفصلين الخامس والسادس مسائل المعايير والمقاييس بشيء من التفصيل وأقدِّم بعض الأفكار المتعلقة بجعل الأدلة أكثر نفعًا والقرارات أشد سلامة.

(٤) نتائج

سوف يُتخذ البحث المشار إليه في هذا الفصل كعمود فقري لبقية فصول الكتاب. والمنطق الذي يقف وراء ذلك يسير على النحو التالي: إذا ما كانت المؤسسات المائة والثلاثين التي درسناها تمثل التعليم العالي الأميركي أيَّما تمثيل، فإنَّ العوائق الجوهرية التي تعوق النوعية تكون مرتبطة بالكيفية التي نفكر بها في موضوع التقويم. وما دمنا متمسكين بتركيز يتجه من الخارج إلى الداخل؛ حيث لا يُجرى التقويم والقياس إلا حين يوعز به من الخارج، وما دمنا متمسِّكين بعقلية الامتثال، التي تشجِّع مقاربةً للتقويم رتيبةً نتشوَّق للانتهاء منها، فلن نتمكَّن قط من أن نتأمَّل فيما نفعله ذلك التأمل الصحيح، ولن نحقِّق قط تلك الثقافة الأكاديمية التي يشكِّل فيها الاهتمام بالنوعية جزءًا من نسيجها؛ ولذلك سوف أعهد في الفصول المتبقية إلى تناول الموضوعات الأساسية التي طرحتها الدراسة التي قامت بها بيو وأشير إلى الكيفية التي يمكن بها للأكاديمية بوجه عام، والأقسام الأكاديمية بوجه خاص، أن تُعْنى بهذه الموضوعات على نحوٍ يفضي إلى ثقافات النوعية ويقود إليها.

المراجع

Bensimon, E. M., & O'Neill, H. F., Jr. (1998), Collaborative effort to measure faculty work, *Liberal Education*, 84, (4).

Blau, P. M., & Scott, W. R. (1962), *Formal organizations: A comparative apparoch*, San Francisco, CA: Chandler.

Burke, J. C. (1999, July/August), The assessment anomaly: If everyone's doing it why isn't more getting done*? Assessment Update*, 11, 4.

Dill, D. D., Massy, W. F., Williams, P. R., & Cook, C. M. (1996, September/October), Accreditation and academic quality assurance: Can we get there from here? *Change*, 28(5), 17–24.

Fairweather, J. (1996), *Faculty work and the public trust: Restoring the value of teaching and public service in American academic life*, Boston, MA: Allyn & Bacon.

Ferren, A. S., & Slavings, R. (2000), *Investing in quality: Tools for improving curricular efficiency*, Washington, DC: Association of American Colleges and Universities.

McMillan, J. H., Wergin, J. F., Forsyth, D. R., & Brown, J. C. (1986), Student ratings of instruction: A summary of literature, *Instructional Evaluation*, 9 (1), 2–9.

Messik, S. (1994), *Validity of psychological assessment: Validation of inferences from persons' responses and performances as scientific inquiry into score meaning*, Research Report RR-94-45, Washington, DC: ERIC ED380496.

National Center for Postsecondary Improvement (1999, September/October), Revolution or evolution? Gauging the impact of institutional student-assessment strategies, *Change*, 53–56.

Peterson, M. W., & Einarson, M. K. (2001), What are colleges doing about student assessment? Does it make a difference? *Journal of Higher Education*, 72, 629–669.

Wergin, J. F., & Swingen, J. N. (2000), *Departmental assessment: How some colleges are effectively evaluating the collective work of faculty*, Washington, DC: AAHE.

الفصل الرابع

خَلقُ القسم المشارِك

> أجدر الأشخاص بالرثاء في هذه الدنيا ذلك الذي يمتلك البصر ولا يمتلك البصيرة.
>
> هيلين كيلر

مدخل

أشرتُ في الفصل الأول إلى أنَّ النوعية الأكاديمية تنبع من مشاركة القسم الأصيلة بمكوِّناته جميعًا؛ ورأيت في الفصل الثالث أنَّ مشاركة القسم هي واحد من العوامل الحاسمة التي تسهم في خلق المناخ المؤسَّساتي النوعي (ورغن وسوينغن، ٢٠٠٠م). ودراستنا ليست سوى واحدة من بين دراسات كثيرة كشفت أهمية المشاركة. ومن بين هذه الدراسات دراسة بنسيمون ونيومان (١٩٩٣م)، وماسي وويلغر وكولبِك (١٩٩٤م)، وبينيت (١٩٩٨م)، ووالفورد وآخرين (٢٠٠٠م)، وخاصةً دراسة هاورث وكونراد (١٩٩٧م). ومن بين الأسباب التي تقف وراء إيلاء المشاركة كلَّ هذا القدر من الاهتمام في السنوات الأخيرة غياب هذه المشاركة المطلق. وعالم الأساتذة حافلٌ بالمفارقات، ولا شك أنَّ أكثرها مدعاةً للحيرة هي: كيف يمكن لجماعة من البشر التزم جميع أفرادها بحياة تقوم على المشاركة في عملية التعلم أن تكون بعيدة كلَّ هذا البعد عن مشاركة أعضائها بعضهم بعضًا، أو مشاركة القسم الذي ينتمون إليه. وإذا ما كانت المهنة الأكاديمية هي الأشد فردانية من بين الثقافات التنظيمية جميعًا (سِنغ،٢٠٠٠م)، فما هو سبب هذه الحالة؟ ولماذا حين تتكلم على تعاون القسم يعامل الناس كلامك كما لو كان ضربًا من الإرداف الخُلفي الذي يجمع لفظتين متناقضتين؟ ولماذا لا يزال زملائي يمازحونني، على الرغم من مرور ما يقارب عشر سنوات على صدور كتابي **القسم المتعاون** (ورِغن ١٩٩٤م)، فيقولون إنَّه

الكتاب الفانتازي المحض الوحيد الذي نشرته جمعية التعليم العالي الأميركية (AAHE)؟ كيف سرنا في هذا السبيل؟ ثمَّة ثلاثة من الأسباب على الأقل، أحدها شخصي، والآخران مرتبطان بالبيئة أو الوسط.

(١) الأسباب التي تقف وراء ندرة التعاون على مستوى القسم

فردانيةُ أعضاء الهيئة التعليمية

أولًا: إنَّ أعضاء الهيئة التعليمية انطوائيون إلى حد بعيد بطبيعتهم (كلارك،١٩٨٧م). فنحن نستمتع بأننا وحدنا، متروكون لرغباتنا وإرادتنا. وليس الأمر أننا لا نستطيع أن نكون اجتماعيين، بل الأمر أننا نكتسب طاقةً من الأفكار أكثر مما نكتسب من البشر. وعلاوةً على ذلك، فإنَّ الحرية والمرونة التي نتمتَّع بها تجذب أولئك الذين يقول عنهم بينيت إنَّهم «مهيَّئون مسبقًا لأن يكونوا فردانيين أشدَّاء» (١٩٩٨م، ص١٩)، وهو استعداد تعززه قواعد الدراسات العليا:

> ... دراسة الماضي الموروث تلك الدراسة المدققة النقدية والعين على تحدي التراث ومراجعته، وتطوير المرء لطرائقه المميزة في تفسير المعطيات والظواهر القائمة في فرعه العلمي والدفاع عن هذه الطرائق، ومحاولته أن «يصنع لنفسه اسمًا». غير أنَّ الإلحاح الأشدَّ هو إلحاح انضباطي من حيث الطابع بصورةٍ تكاد أن تكون دائمة. أما الإلحاح على الروحية التي تعزِّز الجامعة بوصفها جماعة فكرية وأخلاقية ملتزمة بمهمة مشتركة فهو أوهى من ذلك بكثير.
>
> (ص١٩)

الإلحاح على البحث

ثانيًا: خلقت نهاية الحرب العالمية الثانية فورة في الأبحاث غير مسبوقة لا تزال جارية إلى اليوم. وكان الدافع وراء ذلك تقرير وضعه فانيفار بوش (مكتب البحث والتطوير العلميين في الولايات المتحدة، ١٩٤٥م) أشار فيه إلى أنَّ السبيل المتاح أمام الولايات المتحدة للاحتفاظ بقوتها ونفوذها اللذين اكتسبَتهما من الحرب هي التوظيف والاستثمار الكثيفين في البحث الأساسي، في العلوم والهندسة بوجه خاص، وأفضل مكان لهذا البحث

هو الجامعة. ولم يمضِ وقت طويل حتى تدفقت ملايين الدولارات إلى هذه المؤسسات. أمَّا ألبرت (١٩٨٦م)، على الرغم من كونه عالمًا وباحثًا، فقد كتب مقالةً كثيرًا ما يُستَشهد بها يشجب فيها إغراء المنح الفيدرالية الذي أزاح المهمة المركزية للجامعة وهيئتها التعليمية من التدريس إلى البحث. والهيئة التعليمية، مثل بقية البشر، تتبع المال، وخلال الخمسين عامًا الأخيرة على الأقل كان أكثر المال متركِّزًا في منح البحث الفيدرالية.

تغيير الرسالة

ثالثًا: لقد انكبَّت المؤسسات الأكاديمية على ما دُعيَ ب «تغيير الرسالة» — تلك الرغبة النهمة في تحسين مكانة المؤسسة بالصعود على سلم كارنيجي — وهو أمر يعود جزئيًّا إلى تلك الهيبة التي حققتها الجامعات ذات الأجندات البحثية الكبرى. فالكليات تريد أن تصبح جامعات، والجامعات التي تمنح شهادة الماجستير تريد أن تصبح جامعات تمنح شهادة الدكتوراه، والجامعات التي تمنح الدكتوراه تريد أن تصبح جامعات بحثيَّة، والجامعات البحثية تريد أن تصبح بين الجامعات العشرة الكبار (أو بين ال ٢٥ أو ال ٥٠ الكبار، إذا ما كانت متواضعةً في طموحها) بحسب تصنيف «مجلس البحث القومي». أما السبيل إلى التميز فواضح: لِتنل أكبر المنح الفيدرالية التي تتيح لكَ استخدام أساتذة مساعدين وقائمين بالأعمال لكي يتولَّوا الطلاب، واترُك عمل الجامعة لأولئك الذين لم يعُد بوسعهم أن يقدِّموا أبحاثًا لامعة.

وعواقب ذلك واضحة وصريحة؛ ففي دراسة جرت مؤخرًا وتناولت عيِّنة واسعة من أعضاء الهيئة التعليمية تمثِّل مختلف المؤسسات، طُلب من المستجوَبين أن يُسمُّوا زميلًا رفيع الشأن في قسمهم ثم ينتقوا من قائمةٍ للصفات تلك السمات والخصائص التي تميز هذا الشخص. ولقد كانت الصفات الثلاث الأكثر اختيارًا هي «تكريس الوقت للعمل»، و«الطموح»، و«المنافسة»؛ حيث اختارها أكثر من ٨٠٪ من المستجوَبين. وبالمقابل، فقد جاءت صفة «اللاعب ضمن فريق» في أسفل القائمة، فلم يخترها سوى ٥٦٪. ولقد قام ماسي وويلغر وكولبيك (١٩٩٤م)، في محاولةٍ لتحديد بعض الخصائص التي تميز القسم الفعَّال، بمقابلة ٣٠٠ من أعضاء الهيئات التعليمية في ٢٠ مؤسسة، ووجدوا أن السمة المميزة لثقافات الأقسام هي التذرُّر والانعزال. فمعظم المستجوَبين لم تكن لديهم رغبة المشاركة في تلك النقاشات البنَّاءة التي تقتضيها مشاركتهم في تناول ما يواجههم من قضايا في عملهم الجماعي. وكانت النتيجة ما دعاه الباحثون باسم «الزمالة الجوفاء»؛

حيث نجد قشرة من الكياسة هي عبارة عن قناع يغطي ضربًا عميقًا من رفض التعاون وممانعته، خوفًا من تبديد الوقت والطاقة بعيدًا عن الأولويات البحثية.

وما يبرز من خلال هذه الأبحاث جميعًا، ومن معظم التجارب الشخصية التي تُروى، هو صورة أعضاء الهيئة التعليمية في الكلية بوصفهم زمرًا منعزلة من المقاولين الأكاديميين الذين يعملون على أجنداتهم الخاصة. ويتمثَّل أحد الردود الممكنة على ذلك بالاكتفاء بإظهار عدم المبالاة: وما أهمية ذلك؟ فالثقافة الأكاديمية أشادت منظومة للتعليم العالي هي موضع حسد الدنيا برمَّتها. فلماذا العبث بالنجاح؟ لماذا لا نستخدم أفضل الهيئات التعليمية التي يمكن استخدامها (أي تلك الهيئات التي تتمتَّع بتاريخ علمي هو الأشد هيبة) ونتركها حرة طليقة؟ أما التفكير على نحوٍ مختلف في الهيئة التعليمية كجماعة فيستوقف بعضهم بوصفه تفكيرًا بيروقراطيًّا إن لم يكن تفكيرًا اشتراكيًّا صريحًا، ليس سوى التفكير الأخير في ذلك الخيط الطويل الجدير بالرثاء من التخطيطات الإدارية الغرَّة والجاهلة التي ترمي إلى زيادة نفوذ المديرين والحدِّ من سلطة الهيئة التعليمية واستقلالها. وأودُّ الآن أن أردَّ على هذه الحجج، التي لا تنقصها الوجاهة، بالنقاط الستِّ التالية:

(١) على الرغم من الأسطورة السائدة التي تشير إلى العكس، فإنَّ عمل الهيئة التعليمية ليس ذلك العمل القابل للنقل على وجهٍ خاص. ذلك أن جزءًا وحسب من الهيئة التعليمية هو الذي يحوز أوراق اعتماد تتيح له أن يتحرك تلك الحركة الصاعدة، أو حتى الجانبية، عبر المؤسسات. فالعمل الذي يقوم به أعضاء الهيئة التعليمية هو عمل يتم في سياق المؤسسة ويقترن بها، سواء راقَ ذلك الهيئة التعليمية أم لا.

(٢) ويصحُّ الشيء ذاته على الأقسام. فعمل قسم السيكولوجيا في الكلية A يختلف عن عمل نظيره في الكلية B، حتى حين يكون لهما الحجم ذاته والرسالة ذاتها. فالعمل الجماعي الذي تقوم به الهيئة التعليمية هو أيضًا عمل سياقي.

إنَّ نزعة المقاولة لدى الهيئة التعليمية بغياب المسئولية الجماعية تهدِّد تماسك المنهاج الدراسي. فواحد من أقوى الانتقادات في القرن العشرين الماضي هو أنَّ التعليم العالي الأميركي لا يولي اهتمامًا كافيًا رسالته الخاصة بالطلاب (رابطة الكليات والجامعات الأميركية، ١٩٨٥م): فالمؤسسات (وأقسامها) منشغلة أشد الانشغال بالتركيز على أجنداتها البحثية، وقد عهدت بمناهج طلابها الدراسية إلى الأساتذة المساعدين والقائمين بالأعمال حتى باتت هذه المناهج مفتقرة إلى التماسك وإلى أي نوع من أنواع السيطرة على النوعية.

وما يثير حنق النقَّاد أشد الإثارة هو أنَّ الطلاب في هذه الأقسام غالبًا ما يُنظَر إليهم كبقرة حلوب تدعم خزينة الهيئة التعليمية الخاصة ببرامج الدراسات العليا التخصصية أشد الدعم. والحال، أنَّ ثمة سبيلًا واحدًا لكي يغدو المنهاج الدراسي أشد تماسكًا، وهو أن يضعف ذلك التملك الحصري الذي تتملَّك به الهيئة التعليمية مناهجها الدراسية، وأن تتناقش فيما بينها حول ما تدرِّسه والكيفية التي تدرِّسه بها.

(٣) لقد أشرت في الفصل الثاني إلى أنَّ الرغبة في الانتماء إلى الجماعة هي واحدة من أقوى المحفِّزات لدى الهيئة التعليمية. وحتى حين يرى أعضاء الهيئة التعليمية الشباب أحلامهم بالانتماء إلى جماعة العلماء تتبخر، إذ يتكشف لهم ما ينبغي أن يفعلوه لتحقيق المزايا المنافسة، فإنَّ الرغبة في هذه الصلة وهذا الانتماء لا تزول قطُّ (شستر وويلر ومساعدوهما، ١٩٩٠م): بل تهجع وحسب. ومنذ سنوات عدَّة، نشرت جين تومكنز مقالة قُرِئَت على نطاق واسع وكتبت فيها بحدَّة عن توحُّد الوسط الأكاديمي وانعزاله، وعن توقها إلى الانتماء إلى جماعة أوسع تربط فيما بينها غاية مشتركة (تومكنز، ١٩٩٢م). والحال، أنَّ إمداد أعضاء الهيئة التعليمية بالوسائل اللازمة لإدراك رغبتهم الكامنة في الانتماء إلى الجماعة يمكن أن يشكِّل قوة فعالة وإيجابية من أجل التغيير.

(٤) من المهم ألا نخلط بين استقلال أعضاء الهيئة التعليمية والخصخصة. فالاستقلال أساسي للحرية الأكاديمية ولا يمكن اختزاله. والهيئة التعليمية تحتاج الحرية في متابعتها لعملها، دون أن يقيِّدها ما يُعتبر شعبيًّا أو قابلًا للتسويق. ويحقق أعضاء الهيئة التعليمية استقلالهم بمشاركتهم في العمل الذي ينفع المجتمع. أما في ثقافة الخصخصة فلا يشعر أعضاء الهيئة التعليمية سوى بمسئوليتهم عن أنفسهم وعما يفيد سيرتهم المهنية. وسوف أبين لاحقًا أن وضع تعريف لعمل الهيئة من ضمن مقاييس (بارامترات) القسم؛ بحيث يسهم الجميع بطرائق تعتمد أشد الاعتماد على مصالحهم الفردية، ومواهبهم، وخبراتهم (إذ لا ينبغي أن نتوقع من كلٍّ منهم أن يتفوق في كلِّ شيء)، يمكن أن يفضي إلى توسيع نطاق الخيارات وليس إلى تضييقه. لقد كتب سارتر مرة عن «طغيان الحرية»؛ ووَضع عمل الهيئة التعليمية في سياق رسالة القسم يمكن أن يحبط هذا الطغيان ويجعل عمل الهيئة التعليمية أشد اتِّساقًا بالحرية الشخصية.

(٥) أخيرًا، إذا لم يكن أيٌّ من هذه الأسباب مقنعًا بما يكفي، فثمة هذا السبب: الهيئة التعليمية التي تعمل من أجل الصالح الجماعي بدلًا من الصالح الخاص تزيد من نفوذها السياسي. ومن الصعب أن نتصوَّر ثقافة أشد إضعافًا لسلطة الهيئة التعليمية، في

مواجهة التهديدات والمخاطر الخارجية، من الثقافة القائمة الآن. وما دام أعضاء الهيئة التعليمية أولئك الفاعلون الأفراد غير المسئولين سوى عن أنفسهم، فلن تكون لهم سوى سلطة واهية كجماعة. وهكذا، فإن إزاحة التركيز من «عملي إلى عملنا» (رايس، ١٩٩٦م)، ليس في صالح المؤسسة وحدها، بل في صالح الهيئة التعليمية أيضًا وإلى أبعد الحدود.

والتحدِّي، إذَن، هو كيف نُشرِكُ القسم بطرائق تكفُّ عن دعم جماعات اغتنام الفرص المناسبة السائدة حاليًّا وتساعد القسم على تطوير إحساس بالمسئولية الجماعية (وِرغِن، ١٩٩٤م). كيف يبدو القسم المشارك، وما الذي يمكن أن يقوم به لكي يغدو أكثر مشاركة؟ سوف أتَّخذ نقطة انطلاق عمل هاورث وكونراد (١٩٩٧م)، حيث يقترحان أنَّ البرامج عالية النوعية تتَّسم بخمس صفات: (١) تنوُّع المساهمين ومشاركتهم. (٢) ثقافات المساهمة. (٣) التعلُّم والتعليم القائمان على التفاعل. (٤) المقتضيات البرنامجية المترابطة. (٥) الموارد الكافية (ص٢٨). ويرى الكاتبان أنَّ الصفتين الأوليين هما صفتان حاسمتان:

> في البرامج عالية النوعية، عادةً ما يسعى أعضاء الهيئة التعليمية والمديرون إلى جذب ودعم أعضاء الهيئة التعليمية والطلاب الذين يبثُّون منظورات جديدة في تعليمهم وتعلمهم كما في تعليم وتعلم الآخرين ويبدون مشاركةً في هذا التعليم والتعلم ... فمديرو البرامج، والهيئة التعليمية، والطلاب ... يطورون ويعزِّزون ثقافات تشدِّد على التوجه البرنامجي المشترك، وعلى جماعة المتعلمين، وعلى البيئة التي تتحمَّل المخاطر.
>
> (ص٢٨)

يقيم هاورث وكونراد نظريتهما على تحليل سبع وأربعين برنامجًا لدرجة الماجستير، ويركِّزان هذا التحليل على بيئات الأقسام التي تساعد أشد المساعدة على التعليم والتعلم. وعلى الرغم من محدودية النموذج الذي يُقدمانه، إلا أنه يوفر إطارًا ممتازًا لتناول القسم ككلٍّ، بكلِّ رسالاته المتعددة. ولنتذكر أننا في دراستنا للتقويم في الأقسام كنا قد وجدنا أن الأقسام المشاركة كانت واحدة من الصفات الخمس الأساسية التي تميز المناخ المؤسساتي النوعي. ومكتشفاتنا تدعم مكتشفات هاورث وكونراد، وصولًا إلى أدقِّ التفاصيل. أما الخصائص التي تميز الأقسام المشاركة بوجه عام فهي التالية.

(٢) خصائص الأقسام المشاركة

جو الاستقصاء النقدي

تشكِّل هذه الخاصية أساسًا لجميع الخصائص الأخرى. ويعرِّف كريس أرجريس (١٩٩٩م)، المنظِّر في مجال التنظيم، جو الاستقصاء النقدي على النحو التالي:

> يحتاج [البشر] لأن يتأمَّلوا نقديًّا سلوكهم الخاص، ويحددوا الطرائق التي يسهمون من خلالها في خلق مشكلات للتنظيم دون أن يقصدوا ذلك، فيعملون من ثم على تغيير تصرفهم. ويكون عليهم، بصورة خاصة، أن يتعلموا أن طريقتهم في تحديد المشكلات وحلها يمكن أن تكون هي ذاتها مصدر هذه المشكلات.

ويُعتبر جاك ميزيرو من بين أبرز المفكرين المعاصرين في مجال تعلم البالغين. وكان قد طوَّر في مجموعة من الكتب تعود بدايتها إلى أواخر سبعينيات القرن العشرين، نظريةً في تعلم البالغين أطلق عليها اسم «التعلم التغييري». (ويمكن للقارئ أن يجد آخر مستجدَّات هذه النظرية في ميزيرو ومساعديه، ١٩٩٠م). وباختصار، فإنَّ نظرية التعلم التغييري تقوم على متن ضخم من الأبحاث في المعرفة الإنسانية (انظر، مجلس البحث القومي، ٢٠٠٠م)، يشير إلى أنَّ البشر ليسوا تلك الصفحات الفارغة، التي يقتصر أمرها على تلقي المعلومات وتخزينها من أجل استعادتها لاحقًا. فهم يتعلَّمون، بخلاف ذلك من خلال بناء المعرفة، وتنظيمها في مخطط معرفيٍّ تُربَط به من ثمَّ المعلومات الجديدة. ولأنَّ الخبرة الحياتية لكلٍّ منا هي تلك الخبرة الفريدة تمامًا، فإنَّ الطريقة التي نبني بها معرفتنا للعالم تكون فريدة أيضًا. فكلٌّ منا يعالج المعلومات الجديدة على نحوٍ مختلف. وفي بعض الأحيان لا يتم الاحتفاظ مطلقًا بتلك المعلومات الجديدة التي لا تُدرَك صلتها بمخططنا القائم. وكلما تقدَّمنا في العمر، زادت مقاومة هذه المخططات للتغيير؛ ولذلك يشير ميزيرو إلى أنَّ السبيل الوحيد أمام تعلم البالغين العميق حقًّا هو عبر تغيير هذه المخططات المعرفية.

المعضلة المربكة: يحصل تغيير المخططات المعرفية عبر ما يدعوه ميزيرو بـ «المعضلة المربكة»، أو المشكلة التي لا تتلاءم مع مخططاتنا الراهنة، فتدفعنا لأن نرى الأشياء بصورة مختلفة. وعندها فقط، ومن خلال مراجعة منظوراتنا المعرفية ذاتها، نتعلم على نحو يتخطَّى التعلم السطحي. إنه الفارق بين أن نتمكَّن من سرد حبكة مسرحية

شكسبير **هاملت** وأن نفهم هذه المسرحية بطريقة تساعدنا أيضًا على فهم تعقيدات الشرط الإنساني الباقية على مرِّ الزمن. وهو الفارق بين أن نقدر مساهمات الثقافات العالمية المختلفة، وأن نستخدم تلك الثقافات كأدوات تعيننا على فهم أفضل للافتراضات التي تشكِّل أساس ثقافتنا. وهو الفارق أيضًا بين أن نطرح من أذهاننا شكاوى الطلاب من عدم أهمية المقرر الدراسي ونعتبرها غرارة أو كسلًا، وأن نستخدم تعليقات الطلاب كشرارة تدفعنا إلى تأمُّل عملنا ذلك التأمُّل النقدي.

الخطاب: المفتاح الآخر بين مفتاحي التعلم التغييري، بحسب ميزيرو، هو الخطاب. ففي حين يمكن للتعلم العميق أن يحصل بالتأمل الفردي، إلا أنَّ حصوله يكون محتملًا أكثر، وبصورة أشد قوة، حين يبدأ الفرد بفهم منظورات الآخرين وكيف يختبرون الواقع ذاته على نحو مختلف. فمثل هذه المحادثات قد تطلق هي ذاتها شرارة المعضلة المربكة لدى المساهمين فيها، مفضيةً إلى ضروب من الفهم مشتركة وعميقة. ويكمن مفتاح ذلك في تجنُّب ذلك الضرب من الخطاب الاستقطابي الذي تكون فيه الحيرة شديدة ومثيرة للقلق إلى درجةٍ تدفع المساهمين إلى الانسحاب إلى مواقعهم الأصلية، فلا يتعلموا أيَّ شيء مطلقًا (سوى أن يتجنبوا مثل هذه الحالات في المستقبل!). وهكذا يتمثَّل الهدف في أن نخلق أوضاعًا يولِّد فيها الصراع طاقةً إيجابيةً ويكون ضربًا من الخلاف البنَّاء.

ولأن ذلك كله يبقى في مجال النظري، فإن من السهل أن نضرب أمثلة شائعة على الكيفية التي يعمل أو يخفق بها التعلم التغييري. والسؤال هو، إلى أيِّ مدى تصحُّ هذه النظرية على تعلم الأقسام؟

عُد بذاكرتك للحظةٍ إلى مناسبات في قسمك أفضت إلى ذلك النوع من تجربة التعلُّم المشترك الموصوفة أعلاه. وإذا ما كنت محظوظًا فسوف تخرج بأمثلة كثيرة. فما المشترك بين هذه الحالات؟ قلِّب هذا السؤال في ذهنك قبل أن تواصل القراءة.

أحسبُ أنَّ جوابك يشتمل على بعضٍ مما يلي أو على كلِّه:

- الكلام بحرية على العمل
- تقويم التعاون عاليًا، مع الإيمان بأن الكلَّ يزيد على مجموع الأجزاء.
- احترام البوح، وتقويمه عاليًا، والتشجيع عليه، بما في ذلك البوح بالمعضلات والشكوك الشخصية.
- أَخذُ قادة القسم زمام المبادرة في ضرب المثال على التأمُّل النقدي وتحديد نبرته وطابعه.

- غَلبَةُ فَهم لا يدَّعي امتلاك أيٍّ إجابات، أو منظورات، أو مقاربات صحيحة؛ حيث يسعى المساهمون بدلًا من ذلك إلى التعلُّم من بعضهم بعضًا في جوٍّ تُعَلَّق فيه التحيزات.
- تفهم أن الوقت الذي يستغرقه الخطاب هو أمر مهم وله الأولوية على المهام الأخرى في تلك اللحظة.
- عدم حيلولة المحادثة دون إطلاق المساهمين تعليقاتهم الحادَّة على المجريات.

كيف يمكن لقائد القسم أن يخلق مثل هذا المناخ؟ تنطوي العناصر السابقة على جزء من الجواب: بضرب المثال الشخصي على السلوك التأملي النقدي وخلق أوضاع مريحة لمثل هذا التفكير. لكن بروكفيلد (١٩٩٥م) يشير إلى أنَّ خلق البيئة التأملية يحتاج إلى أكثر بكثير من السجال العقلاني أو الإقناع الأخلاقي، يحتاج إلى إجراء تغييرات في البنية الاجتماعية. وهو يورد القصة التالية التي رواها مايلز هورتن، المختص بتعليم البالغين والناشط الاجتماعي:

> إحدى أحبِّ قصص مايلز ... هي قصة مزارع جنوبي كان يدفع الآخرين إلى سلوك مناهض للتفرقة العنصرية ليس بقوة الحجَّة أو إثارة الشفقة أو الدعوة إلى الأفكار الديمقراطية، بل بتركه جردلًا واحدًا وحسب من الشراب في المكان الذي يعمل فيه البيض والسود أو يلعبون. فإذا ما أراد العمال البيض أن يطفئوا ظمأ الصيف القائظ، كان عليهم أن يشربوا الماء من البرميل ذاته، وأن يستخدموا مغرفة الشراب ذاتها التي سبق أن مسَّتها شفاه العمال السود. ويزعم مايلز أن ما نجم من تحوُّل في الموقف حين شرب العمال البيض من المغرفة ذاتها التي شرب منها العمال السود كان أعمق وأبعد مدى من أي قرار بالتغير يُتخذ استجابةً لدعوات الأخلاق المسيحية أو العدالة الاجتماعية.
>
> (ص٢٥١-٢٥٢)

ويقترح بروكفيلد على القسم اثنين من التغييرات البنيوية:

(١) جعلُ الالتزام الواضح بالتأمل النقدي جزءًا من نظام المكافآت؛ حيث يمكن لذلك أن يتخذ شكل معايير لاستخدام أعضاء الهيئة التعليمية، بسؤال الطلاب في سياق

ضروب التقويم عما إذا كانوا قد واجهوا تحديًا أو دُعوا إلى تجريب منظورات أخرى، وبجعل أوراق الاعتماد دليلًا قياسيًّا للتقويمات السنوية وكذلك للترقية والتثبيت.

(٢) إتاحة فرص متطورة أمام الهيئة التعليمية تتيح لها المشاركة في التأمل النقدي، وجَعلُ ذلك جزءًا مما يُعتبر ممارسة مهنية جيدة. وإتاحة الوقت للنقاشات النقدية الجماعية خلال أسبوع عمل الهيئة التعليمية: «كلَّ أسبوعين أو ثلاثة، ينبغي تكريس جزء من يوم الكلية لجلسة حلٍّ للمشاكل تجتمع فيها [الهيئة التعليمية] معًا لتناقش معضلات عملها وعثراته». (بروكفيلد،١٩٩٥م، ص٢٥٣).

هاتان فكرتان مفيدتان كلتاهما. وردِّي على أولئك الذين يقولون أن لا وقت لديهم، أو يتساءلون ما الذي يمكن أن يكون أقل أهمية من مشاركتهم كقسم في مزيد من التأمل النقدي، هو أولًا: أنَّ التأمل ينبغي أن يكون في القلب من عمل الهيئة التعليمية وليس فضلة أو زيادة. وثانيًا: إنَّ إمعان النظر والنقاش المتأني كجماعة أكاديمية لا بد أن يجعلا العمل الجماعي ليس ذا نوعية رفيعة وحسب بل سريع الإنجاز. وهنا تمثِّل سرعة الإنجاز أمرًا حسنًا.

وهكذا، فإنَّ القسم الذي يشارك في الاستقصاء النقدي على نحوٍ منتظم، يقوم بما يلي (بريسكل وتوريس، ١٩٩٨م):

يطرح أسئلة مفتوحة النهايات عنه هو ذاته: ففي دراستنا تقويم الأقسام (وِرغِن وسوينغن، ٢٠٠٠)، وجدنا أن الأقسام المشاركة تطرح على نفسها أسئلة بسيطة وخادعة مثل: «ما الذي نفعله؟» و«لماذا نفعله على هذا النحو؟» وعادة ما تُطرَح هذه الأسئلة في سياق الدراسة الذاتية (التي تُقدَّم من أجل نيل الاعتماد أو الاعتراف التخصصي ولدى مراجعة البرامج)، وهي دراسة عادةً ما تستخدمها الأقسام كفرصة لطرح بعض القضايا الأساسية المتعلقة بالعمل الذي تقوم به. وطرح الأسئلة النقدية لا يُمثِّل مشكلة في العادة بالنسبة للهيئة التعليمية. فهذه الهيئة، بطبيعتها وموقعها الاجتماعي، ممتازة في مجال النقد: فنحن نحلل السجالات الأكاديمية ونقوِّمها؛ لأنَّ ذلك جزء مما يدور حوله البحث العلمي. أمَّا جَعلُ هذه الأسئلة مفتوحة النهاية حقًّا والتعبير عنها بطريقة تدفعنا إلى تحدِّي قيمنا، وقناعاتنا، وافتراضاتنا، فمسألة أخرى تمامًا؛ فالنماذج الذهنية التي نستخدمها لتهدي سلوكنا هي نماذج قوية وفاعلة؛ لأنها ضمنية، ونحن نأخذها كمسلَّمات ونعتبرها من طبيعة الأمور. بيد أنَّ هزَّ هذه المنظورات المعرفية ورجَّها فنٌّ دقيق قائم بذاته.

يتأمل فيما يفعله: من المؤسف أنَّ الهيئة التعليمية غالبًا ما تكون بارعةً في طرح الأسئلة النقدية، لكنها قلما تكون كذلك في مجال التأمل النقدي. والتأمل هو جزء من فرعنا الأكاديمي؛ حيث ننظر إلى أيِّ مدى توسِّع أعمالنا وأعمال سوانا القاعدة المعرفية في حقلنا وتغنيها. غير أنَّ ذلك الضرب من التأمل الذي وصفه جون ديوي أولًا (١٩٩٣م) ثم وصفه كتَّاب، مثل بروكفيلد (١٩٩٥م) وميزيرو (١٩٩٠م) هو أمر يختلف تمامًا عن هذا. فالتأمل الحقيقي، عند ديوي ومريديه، يقوم على التعلم من سلوكنا: بتفحُّص منظوراتنا المعرفية في ضوء تجاربنا؛ بحيث يمكن أن نطوِّر فهمًا أفضل للكيفية التي يعمل بها العالَم؛ ولذلك فإننا نحتاج لأن نتعلم كيف نتأمل لا فيما نعرفه وحسب بل في الكيفية التي نستخدم بها ما نعرفه في اتخاذ القرارات وتصويب السلوك. وبعبارة أخرى، فإننا نحتاج لأن نتأمل في عملية تعلِّمنا فضلًا عن تأملنا في محتوى هذا التعلُّم.

يقيم مشاركةً بين التأملات الفردية عبر الحوار: يرى ميزيرو (١٩٩٠م) أنَّ مشاركة البالغين في تعلم عميق يعني أن يتأملوا بطريقة تتيح لهم أن يقارنوا بين منظوراتهم وسواها من المنظورات. وكما يشير بريسكل وتوريس (١٩٩٨م)، فإنَّ الحوار يقتضي انفتاحًا على وجهات نظر متنوعة والسعي على هذا النحو إلى إقامة أرضية جديدة عبر المعاني المشتركة، وفهم الكلِّ، والكشف عن الافتراضات الأساسية. ولقد كشف ماسي وويلغر وكولبيك (١٩٩٤م) بوضوح أنَّ هذا النوع من الحوار نادرًا ما يجري في الأقسام الأكاديمية، حيث يكون القصد — إذا ما جرت مناقشة القضايا أصلًا — هو الإملاء أو الإقناع، وليس التأمل معًا. أما حين تكون غاية الحوار هي تعلم الواحد من الآخر، فيغدو الخلاف وعدم التوافق مصدرًا للطاقة على التعلم.

يضفي معنى على المعطيات التي يجمعها: أشرت في الفصل الثالث إلى أنَّ المؤسسات أو وحداتها الأكاديمية نادرًا ما تتخطى تحليل المعطيات ذلك التحليل البسيط أو تفتح نقاشات حول ما تعنيه هذه المعطيات. ويبدو أن لدى معظم المعنيين ذلك الافتراض الذي مفاده أنَّ المعطيات تتكلم من تلقاء ذاتها وأنَّ تفسير المعطيات ينبغي أن يكون مباشرًا ومستقيمًا ويُفضي إلى استنتاج وحيد. ولقد جعلت التكنولوجيا المعلومات سهلة المأتَى؛ بحيث يمكن للمؤسسات أن تغرق فيها، لكن الأقسام التي تتسِم بثقافة التحري والاستقصاء هي تلك التي تسأل نفسها: «ما القضايا التي نواجهها كقسم؟ ما نوع المعلومات التي تساعدنا في تحديد أنواع هذه القضايا وتجعلنا أكثر علمًا بمسارات الفعل البديل؟» و:«كيف نفسِّر المعلومات ما إن تتوفَّر لنا؟».

وإليكم هذا المثال: كان قسم البيولوجيا في إحدى المؤسسات التي قمنا بزيارتها في سياق دراستنا تقويم الأقسام (وِرغِن وسوينغن، ٢٠٠٠م). مهتمًّا بما كان يقوم به من تهيئة طلابه الذين يتخصصون في المجالات الصحية. ومن بين المعطيات التي جمعها معدلات المصابرة في عدد من كليات علوم الصحة؛ حيث اكتشف القسم أنَّ طلاب الدراسات العليا الذين دخلوا كليات التمريض أو المعالجة الفيزيائية يبدون معدلات أعلى بكثير من أولئك الذين التحقوا بكليات الطب البشري أو طب الأسنان. وأرادت الجامعة إجابة عن السؤال: «ما الذي نفعله بهذه المعلومة؟ هل يعني ذلك أننا لم ننجز العمل الواجب في تهيئة الطلاب للتمريض وسواه من الاختصاصات المرتبطة به؟» (ولقد كشف مزيد من الاستقصاء أن معدلات المصابرة في هذه المدارس كانت تعكس مصابرة الطلاب جميعًا، وليس مصابرة طلاب التخصص وحدهم).

يربط بين التأمل والفعل: لقد كان جون ديوي محقًّا في قوله: إنَّ البشر يتعلمون بعمق أشد حين يتأملون عملهم ويقومون به على حد سواء. والأقسام التي تتسِم بثقافة الاستقصاء النقدي هي تلك التي تطرح على نفسها السؤال: «ما الذي ينبغي أن نقوم به على نحوٍ مختلف، في ضوء ما نعلمه الآن؟» أما التوصُّل إلى جواب عن هذا السؤال فيشتمل على ما دعته جوديت رامالي (١٩٩٩م، اتصال شخصي) باسم «إدارة الخطر المعقول»: أي، دعم المبادرات التي تساعد على مضيِّ الوحدة قُدمًا، من غير أن تُعرَّض هذه المبادرات لتلك الدرجات الزائدة من الخطورة التي تجعل الفشل كارثيًّا. وعادةً ما يتطلَّب ذلك أن يأخذ القسم الأفكار النيِّرة، ويسوسها باحتراس، ويوفِّر لها فرصة أن تعمل، ويكون متوافقًا مُقدَّمًا على الأدلة التي تساعد أشد المساعدة في تحصيل النجاح وإحداث التغيير.

الفهم المشترك لعمل الهيئة التعليمية

كما أشرت من قبل، فإنَّ الهيئة التعليمية، في ثقافة أكاديمية تزداد خصخصتها باطراد، يتزايد احتياجها إلى أن تشعر بأنها مرتبطة بجماعة فكرية. والارتباط — أبعد من تلك الارتباطات السطحية التي تنطوي عليها «الزمالة الجوفاء» (ماسي وويلغر وكولبيك، ١٩٩٤م) — يتطلَّب أن يكون لدى أعضاء الهيئة التعليمية معرفة مشتركة بالعمل الذي يقومون به. غير أنَّ الكليات والجامعات مصممة على نحو يكاد يضمن الحد من التفاعل بين أعضاء الهيئة التعليمية. ويعبِّر بِل تيرني عن ذلك بقوله: «الهيئة التعليمية مسكونة ببنى فرعية منعزلة تحدُّ من القدرة على التواصل عبر الاختلاف بدل أن تحثَّ عليه.

والمفارقة في ذلك، أنَّه في زمن تزايد التداخل بين الفروع ... لا نزال نعمل في بنى ومجالات دراسية تحدُّ من روابط الزمالة وضروب التفاهم» (١٩٩٩م، ص١١).

لا شك أنَّ كثيرًا مما يفعله أعضاء الهيئة التعليمية يتم على نحوٍ منعزل، دون أن يكون ثمة ما يشير إلى تغيير في ذلك. ولا أريد أن أصل من ذلك، كما يفعل بعضهم، حدَّ اقتراح أن تُعاد صياغة فضاءات عمل الهيئة التعليمية؛ بحيث ينجز أعضاؤها عملهم الفردي في البيت ويمضون وقتهم الجامعيَّ في التفاعل مع الطلاب والزملاء! ولست أرى أيضًا أنَّ الفهم المشترك لا يمكن أن يتحصَّل سوى بصرف أعضاء الهيئة التعليمية مزيدًا من الوقت في اللقاءات. فعلى الرغم من أن الحوار هو عنصر مهم، بل ضروري، من عناصر التأمل النقدي، إلا إن هنالك سبلًا أخرى للتوصل إلى الفهم المشترك.

عمل الهيئة التعليمية هو مِلك الجماعة: يبدأ القسم، أولًا، بمقدمة مفادها أنَّ عمل الهيئة التعليمية (التدريس والخدمات فضلًا عن البحث) هو ملك الجماعة (شولمان، ١٩٩٥م)، أي أن عمل الهيئة التعليمية يُعتبر جزءًا من عمل القسم، وبذلك يكون عرضةً للتعاون الندِّي والمراجعة الندِّية. ويبيِّن كلٌ من بحثي (وِرغِن وسوينغن، ٢٠٠٠م) و«مشروع عمل الهيئة التعليمية» الذي أطلقته الكليات الأميركية الجديدة المتحدة (مكميلان وبيربيرت، ٢٠٠٢م) بكلِّ وضوح أنَّ أي محاولة لتحديد رسالة الوحدة ومسئوليتها الجماعية هي محاولة فارغة إذا لم يكن هنالك مثل هذا الفهم. وما يعنيه ذلك هو أن الهيئة التعليمية ليست لها حقوق ملكية على المقررات أو البرامج، وأنَّ زيارة أعضاء الهيئة التعليمية صفوف واحدهم الآخر هو أمر مقبول، بل ينبغي أن يكون روتينيًّا، وأنَّ أعضاء الهيئة يتَّخذون القرارات المتعلقة بالمنهاج الدراسي على أساس معرفة بما يُدرَّس وكيفية تدريسه، وأنَّ الخدمات تُقدَّم وتناقش بصورة جماعية، كجزء من العملية الرامية إلى فهم الكيفية التي يمكن بها خدمة مصالح القسم؛ وأنَّ خطط العمل الفردية في الهيئة التعليمية، بما فيها الغايات، ومعايير التقويم، أمور عامة بالنسبة للهيئة التعليمية في القسم ككل.

الإقرار بأنَّ الأولويات لا تكون واضحة على الدوام: ثانيًا: يعترف القسم بأنَّ الهيئة التعليمية لا بد أن تُدفَع، في ظلِّ البنية الحالية التي تتَّسم بها معظم المؤسسات، في اتجاهات متعددة، دون أن يكون لديها ما يرشدها ويهديها. والأسوأ من ذلك بعد هو أن يكون لديها رسائل مختلطة فيما يتعلق بتحديد الأولويات. ومثل هذا الحمل ثقيل على أعضاء الهيئة التعليمية الشباب، الذين غالبًا ما يتملَّكهم شعور بأنَّ عليهم القيام بكل هذا العمل

وحدهم. وعلاوةً على هذا، فإنَّ الهيئة قد لا تتبين في بعض الأحيان فرص التعاون، أو السبل التي يمكن أن تتيح لها أن تضاعف عملها أو تجعله متقاطعًا في غاياته مع عمل الآخرين. والرسالة التي نوصلها إلى القسم هي هذه: لقد مضى زمن «الذكاء بعيد المدى» (لانغنبرغ، ١٩٩٢م)، إذا ما كان قد وُجد في أيِّ يوم من الأيام. والمطالب الزائدة والمتنوِّعة المترتبة على الهيئة التعليمية تقتضي مناقشة الأولويات على مستوى الوحدة.

تمتلك الهيئة التعليمية الوسيلة اللازمة للتشارك في عملها: ثالثًا: تطور الهيئة التعليمية نوعًا من المنتدى للتشارك في عملها على نحو يبني الثقة ويوفِّر ضمانات مفادها أنَّه ما من صفقات تمييزية فردية تعقد مع الكرسي. وثمة طرائق عدة للقيام بذلك. ففي إحدى الجامعات أجرت الهيئة التعليمية جردًا بمهامها وواجباتها واستخدمت ما وجدته في تمثيل بصري على هيئة مخطط لعملها استُخدِم بدوره كدليل للأقسام الفردية في تحديد المواضع التي يتعثَّر فيها العمل المفروض على أعضاء الهيئة التعليمية والمواضع التي ينبغي على كلٍّ منهم أن يركِّز فيها جهوده (مكميلان وبيربيرت، ٢٠٠٢م). وبهذه الطريقة تتمكَّن الهيئة التعليمية من تحديد تلك الأماكن التي تتَّسق فيها مساهماتها مع عمل القسم الأوسع. فضلًا عن تلك الأماكن التي يسهم فيها القسم في عمل المؤسسة. أما في جامعة أخرى، فقد التقيتُ المشاركين في مجموعات البرامج وطلبت من كلٍّ منهم أن يحدد عمله التعاوني، وكيف يرى أنَّ عمل مجموعته قد أسهم في عمل القسم، وكيف يرى إلى مساهمة مجموعات البرامج الأخرى. وقد أفضى مثل هذا العمل إلى منظورات أفضل لأدوار الهيئة التعليمية وأزال تلك الضروب القديمة من سوء التفاهم. ولقد لفتَني كيف خلق الانسجام القوي بين العمل العام وعمل أعضاء الهيئة الفردي كلًّا من جوٍّ الثقة والإحساس الرفيع بالمسئولية الفردية.

الإحساس المشترك بالرسالة والمسئولية الجماعية (القائمة على الزمالة)

الأمر الأساسي هنا هو أنَّ فهم عمل الهيئة التعليمية الجماعي ينبغي أن يبدأ من الفرد ثم ينطلق باتجاه الخارج، وليس العكس. فالمناقشات التي يجريها القسم بشأن رسالته كفيلة بأن تدفع أعضاء الهيئة التعليمية لأن يضعوا أعينهم في مؤخرة رأسهم، ولماذا لا؟ فمثل هذا النوع من النشاط يمكن أن يدفع الهيئة التعليمية إلى الجنون: فهو لا يفتقر إلى الدافع الفكري وحسب، بل يُرى على نطاق واسع — وبحقٍّ في العادة — على أنه عمل فارغ ليس فيه من النفع أكثر من إرضاء بعض الإداريين أو سواهم. وعلاوةً على ذلك، فإنَّ

أعضاء الهيئة التعليمية بارعون في تفكيك النصوص بحيث تُقطع اللغة قطعًا وشرائح إلى الحدِّ الذي تكفُّ فيه الرسالة عن توصيل أيِّ شيء فريد خاص بالقسم (سايمور، ١٩٩٢م).

بَيد أنَّ هنالك طريقة أفضل، وهي العمل من الداخل إلى الخارج. والإحساس المشترك بالهوية ينبغي أن يبدأ بجرد للعمل الذي تقوم به الهيئة، كما أشرنا أعلاه، يتلوه تفحُّص لما يضيفه هذا العمل إلى الكلِّ الجمعي، ومقدار القيمة التي يضيفها هذا الكلُّ الجمعي إلى المؤسسة. وكما تقول مكميلان وزملاؤها: «العمل الجماعي ليس العمل المتراكم. وعمل الوحدة الأكاديمية يزيد على مجموع ما يعمله أعضاء هيئتها التعليمية: فهو فهم قائم على التفاوض والنقاش لاتِّساق عمل الوحدة ككلٍّ مع رسالة المؤسسة الأوسع» (مكميلان وبيربيريت، ٢٠٠٢م، ص٩٤). وإضافة إلى ذلك، تضيف مكميلان وزملاؤها، أنَّ الانسجام بين الهيئات التعليمية الفردية وأقسامها، وبين الأقسام ومؤسساتها، ينبغي أن يوصف من حيث القيمة المضافة، أو من حيث «تمكين عمل الآخرين أو المساهمة فيه» (ص٩٥). وأصحاب هذه الدراسة، بوصفهم ناطقين باسم فرق من الهيئات التعليمية منخرطة في «مشروع عمل الهيئة التعليمية» الذي ترعاه الكليات الأميركية الجديدة المتحدة، يقترحون «دورة للقيمة» بسيطة لكنها إلزامية، ويصفونها على النحو التالي:

> يبني أعضاء الهيئة التعليمية الفردية تجارب عملهم الخاص بمزاولتهم اهتماماتهم الخاصة، ومهاراتهم، ومواهبهم إنَّما في سياق تحديد الطرائق التي يضيف عملهم من خلالها قيمة إلى عمل الوحدة الأكاديمية التي ينتمون إليها. وبالمثل، فإنَّ عمل الوحدة، بمجموعه، ينبغي أن يضيف قيمةً إلى عمل المؤسسة ... وأخيرًا، ولإتمام هذه الدورة، على المؤسسة أن تضيف قيمة إلى عمل الهيئة التعليمية ... هكذا يغدو ملزمًا لجميع أعضاء المؤسسة — الهيئة التعليمية، والكوادر، والمديرين — أن يضيفوا قيمة إلى الكلِّ أو يسهموا فيه.
>
> (ص٩٥)

ويعترف هؤلاء الكتَّاب بأنَّ حلقة القيمة هذه ليست منظومة مغلقة تتجاهل العلاقات القائمة خارجها (كتلك التي يمكن أن تقيمها الهيئة التعليمية مع جماعات أخرى تنتمي إلى فروعها العلمية)، أو المسئوليات المشتركة التي يمكن أن تتقاسمها الوحدات الأكاديمية

مع سواها. وهي، بذلك، تمثِّل منظورًا مفيدًا، ونقطة افتراق، وسبيلًا لتركيز مناقشات القسم.

كيف يمكن لنا، إذَن، أن ننقل التركيز من تصور عمل الهيئة التعليمية على مستوى القسم تصورًا تراكميًّا إلى تصوره تصورًا جمعيًّا؟ كيف يمكن لهذا الضرب من التفاوض والنقاش أن يعمل، بعد أن يكون جَرد أعمال الهيئة التعليمية الفردية قد تمَّ؟ والأهم أيضًا، كيف يمكن للقسم أن يتعامل مع السؤال الصعب الذي يعتبر مثل هذه الأمور أقلَّ الأمور أهمية؟

تحديد ما هو «جمعيٌّ»: من المهم أولًا إيضاح معنى «الجمعيِّ»، هذا المصطلح الذي ينطوي على بعض المعاني السياسية سيئة الحظِّ. غير أنني استخدم هذا المصطلح بالمعنى الذي يشير فيه جون بينيت إلى «الزمالة» الأكاديمية «السليمة»؛ حيث «يحقق الأفراد أقصى الحرية والرضا الشخصي ... [بما في ذلك] الشعور بأنَّ الواحد جزء ممَّا يتجاوز ذاته ويفوقها كبرًا» (١٩٩٨م، ص٣٠)؛ أو بالمعنى الذي يشير فيه جوزيف كاتز إلى «الجماعة» الأكاديمية التي:

> ينبغي أن تكون جماعة من الأشخاص الذين يوحِّدهم فهم جمعيٌّ، وأهداف مشتركة خاصة بهم، ورابطة إلزام متبادل، ودفق عاطفة يجعل الحفاظ على الجماعة موضوعًا للرغبة، وليس مجرد عبء أو واجب يُفرَض فرضًا أو يُملى إملاءً. فالجماعة تنطوي على شكل من الإلزام الاجتماعي تحكمه مبادئ تختلف عن تلك التي تفعل فعلها في السوق والدولة.
>
> (أورده تيرني، ١٩٩٩م، ص١١-١٢)

وهكذا، فإنني حين أستخدم مصطلح «المسئولية الجمعية» أعني أنَّ الوحدة الأكاديمية ككلٍّ تَقبل تحمُّل مسئولية ما تفعله وما يترتب عليه من مفاعيل، وتعمل بطريقة تعزِّز كلًّا من المحاسبة الفردية والمتبادلة؛ ولذلك تقتضي المسئولية الجمعية تعاونًا ذا مغزى على مستوى الهيئة التعليمية: مشاركة أناسٍ ذوي مهارات متكاملة وملتزمين بغاية مشتركة ويشعرون بالمسئولية عن الناتج الجمعي الذي يترتَّب على عملهم. ويتطلب مثل هذا التصوُّر للتعاون ما يزيد على ما نجده عادةً في جماعات العمل التي تقيمها الهيئات التعليمية؛ حيث يسهم هؤلاء في غاية مشتركة لكنهم لا يشعرون بالمسئولية سوى عما

أسهموا به بصورة فردية. غير أنَّ من الواجب أن نعلم أيضًا أنَّ «التعاون»، في الأكاديمية، لا ينبغي أن يعني «عمل الفريق» على الدوام. وقد اقترحت بنسيمون وأونيل (١٩٩٨م) تمييزًا مفيدًا بين نوعين من التعاون: فهناك «تعاون الجماعة – المنظمة»، وهو ما نعتبره في العادة تعاونًا، أي وجود مجموعة من البشر تعمل معًا من أجل غاية مشتركة. لكن هاتين الكاتبتين تشيران أيضًا إلى «تعاون الفرد – المنظمة»؛ حيث يعمل الأفراد على نحوٍ فردي متَّجهين صوب هدف تم فهمه على نحو متبادل، وهو تعاون قيِّم بالمثل وأشد ملاءمة لثقافة الأكاديمية من بعض النواحي.

تطوير أهداف القسم: ما إن يضع القسم جردًا بالأعمال الفردية للهيئة التعليمية ويتحقق من نقاط الاشتراك، حتى تكون الخطوة التالية استخلاص مجموعة من الأهداف القسمية الضمنية من هذه الطموحات الفردية. وعلى القسم أن يطرح على نفسه بعض الأسئلة الأساسية: ما الذي أضفناه كوحدة؟ كيف نكون أكثر من مجرَّد حاصل لنشاطات الهيئة التعليمية الفردية؟ ما هي قوانا الجمعية، ومصالحنا، وتجربتنا التي تجعل جماعتنا فريدة، مختلفة عن الأقسام المماثلة في الجامعات الأخرى؟ كيف يمكن أن نقدِّم أفضل المساهمة لما فيه خير طلابنا، ومؤسستنا، وفرعنا؟

وعلينا أن نحترس من افتراض أنَّ عمل كلٍّ واحد لا بد أن يأتي منسجمًا تمامًا وفي موضعه الملائم من العلبة المفاهيمية. فالأقسام الأكاديمية (والمؤسسات الأوسع التي هي جزء منها) لها أهداف متعددة وهي تتنوَّع كثيرًا من حيث تبادل الاعتماد بين أعضائها، وعادةً ما تكون بلا مهام واضحة يتشاطرها جميع هؤلاء الأعضاء؛ ولذلك فإنَّ محاولة تحويل الأقسام الأكاديمية إلى فرق هي اقتراح خاسر. في حين أنَّ رسالة القسم التي تتطور بالاكتساب من الجرد الفردي والتأمل الجمعيِّ تشكِّل مرساةً، وحجر زاوية، ونقطة اتصال لجميع أعضاء الهيئة التعليمية. وهي النقطة التي يمكن عندها لأعضاء الهيئة التعليمية أن يحددوا كيف يمكن أن يكون لهم أشد التأثير، فضلًا عن تحديدهم أيِّ النشاطات هي التي يمكن أن يقللوا من الإلحاح عليها.

عمل الهيئة التعليمية المتفاضل

هذه الخطوة حاسمة، بل وصعبة على نحو استثنائي. وهي حاسمة لأنه ليس بذي معنى كبير أن نتورط في مشكلة تحديد عمل القسم دون أن نقوم بالخطوة الإضافية التي تتمثَّل

بالملاءمة بين عمل القسم ومواهب الأفراد ومصالحهم. وهي صعبة لأنَّ القواعد الثقافية في الأكاديمية لا تزال تسير في الاتجاه المعاكس:

- المنظومة لا تزال تكافئ أصحاب الإنجازات البارزة على نحوٍ متفاضل من حيث الإنجاز، والحراك، والهيبة، والأجر. وما كان هذا ليشكِّل مشكلة لو كانت هنالك طرق متعددة مفتوحة أمام التبريز الأكاديمي، لكننا جميعًا نعرف ما هو الحال. وقد أظهر فايرويزر (١٩٩٦م) أنه حتى فيما يُدعى بالمؤسسات التدريسية، مثل كليات الفنون الحرَّة، ما يُؤخذ في الحسبان هو البحث وليس التدريس أو الخدمة.
- لا يمكن للأقسام أن تفعل ذلك وحدها. ولا يكون لديها سوى حافز ضعيف يدفعها إلى إجراء تغييرات جذرية في عملياتها حين يكون التصور السائد أنَّ بقية الجامعة — أو الفرع — تواصل الحفاظ على الوضع القائم. وثمة أدلة وافرة على أنَّه كلما غامر القسم أكثر صوب الحواف، زاد قلق الهيئة التعليمية حيال العواقب السلبية التي يمكن أن تترتَّب على ذلك (وِرغِن، ١٩٩٤م). فما الذي يدفع الهيئة التعليمية لأن تجري تغييرات في أدوارها إذا ما كانت المكافآت ستبقى على حالها؟
- مثل أي تغيير منهجي ونظامي في الأكاديمية، فإنَّ وضع الأمور موضع التنفيذ هو أمر صعب، والوقت الذي يستغرقه ذلك طويل، والعوائد الإيجابية بطيئة القدوم.

وثمة دراسة عميقة لحالة التفاضل في عمل الهيئة التعليمية في جامعة كبرى تابعة للدولة (برويت، ٢٠٠١م) تقدِّم مثالًا دراماتيكيًّا حول هذه النقطة الأخيرة. فقد درست برويت الكيفية التي تم بها عمليًّا تنفيذ سياسة الجامعة العامة في نشر تفاضل عمل الهيئة التعليمية على مستوى القسم في أربعة أقسام للفنون والعلوم. ووجدت أن واحدًا من الأقسام قد نفَّذ تلك السياسة تمامًا؛ حيث راح أعضاء الهيئة التعليمية يتشاركون أعمالهم بحرية ويناقشون النسب المتفاضلة سنويًّا، وأنَّ قسمًا آخر نفَّذ تلك السياسة على الورق، في حين واصلت الهيئة التعليمية ما كانت تقوم به من قبل، أما القسم الثالث فلم ينفِّذ تلك السياسة إلا بالنسبة لهيئة تعليمية غير منتجة (اقرأ: لا تنشر) كطريقة تدفعها إلى القيام بمزيد من التدريس، والرابع لم ينفِّذ السياسة مطلقًا، بل وأنشأ ملفَّات صورية لكي يجعل الأمر يبدو كما لو أنَّه نفَّذ تلك السياسة!

خطط عمل الهيئة التعليمية ذات الطابع الفرديِّ: يكمن مفتاح نجاح العمل المتفاضل في خطط العمل الفردية لدى أعضاء الهيئة التعليمية. ولخطط العمل هذه هدفان اثنان:

(١) تقديم إطار لنشاط أعضاء الهيئة التعليمية الأفراد في سياق رسالة القسم وأهدافه.

(٢) على المستوى الجمعي، تقديم فسيفساء عمل القسم بوصفه كلًّا. وبحيث يمكن أن يكون قابلًا للمحاسبة فرديًّا وبصورة متبادلة. وكما تشير مكميلان وزملاؤها، فإنَّ من الضروري إقامة توازن بين تحديد الحدود والحفاظ على المرونة:

> سيكون على المؤسسات أن تقرر إلى أيٍّ حد يمكن أن تكون خطط عملها متفاضلةً؛ حيث يمكن وضع بعض البارامترات على مستوى الحرم الجامعي ككل أو على أساس الوحدة، وهذا يعني تحديد النسبة المئوية الدنيا/القصوى للوزن الذي تلقي به الهيئة على المواطنة، أو البحث، أو التدريس عند قيامها بالتقويم. كما يمكن وضع البارامترات من خلال حالة التعاقد أو الامتهان لدى أعضاء معينين من الهيئة التعليمية؛ فالهيئة التعليمية الموضوعة تحت الاختبار قد تحتاج لأن تلتحق بالتدريس والبحث أكثر من المواطنة؛ أما الهيئة التعليمية التي تعمل على نحو جزئي أو بعقود أساتذة زائرين فيمكن أن يكون لديها عدد محدود من الطلاب الذين يستشيرونها وكذلك نسبة محدودة من التزامات الخدمة. غير أنَّه كلما زادت المرونة الممنوحة للهيئة التعليمية في وحدة معينة لكي تناقش خططها بصورة تعاونية، تولِّد مزيد من الاحتمالات الخلَّاقة ... وبصورة إجمالية، فإننا نشجع المؤسسات على أن تقلل إلى أدنى حد من الحواجز وتزيد إلى أعلى حد من المرونة؛ ذلك أنَّ حجمًا واحدًا لا يمكن أن يناسب جميع الوحدات إلا بقدر ما يناسب جميع الهيئات التعليمية الفردية.
>
> (مكميلان وبيربيرت، ٢٠٠٢م، ص٩٩–٨٩)

ثمة نقطة أخرى ينبغي أن نشير إليها بشأن خطط عمل الهيئة التعليمية: هي ألَّا يُسمَح لاستخدامها بأن يتحول إلى ضَرب آخر من ضروب العمل الإداري المضجر، لأن ذلك لا بدَّ أن يودي بكامل غايتها. فمن الضروري أن تكون هذه الخطط وثائق حيَّة،

عرضة للنقاش دومًا بحسب ما تملي الظروف والفرص. وعلاوة على هذا، فإنَّ من الحاسم أن تدرك خطط العمل ليس تنوُّع المهارات والمصالح في هيئة القسم التعليمية وحسب، بل تنوُّع المهارات والمصالح بحسب عمل عضو الهيئة الواحد. فتنميط زميل من الزملاء باعتباره ذلك الذي يدرِّس مقدمة المقرر أو الذي يمسك بزمام السيطرة على الجامعة أو يتلقى المنح هو أمر غير منصف لكلٍّ من عضو الهيئة التعليمية والقسم. فالحيوية النابضة لا يمكن الحفاظ عليها ما لم يُشجَّع البشر على التطور ومحاولة أشياء جديدة.

ويحتوي كتاب مكميلان وبيربيرت (٢٠٠٢م)، **ميثاق أكاديمي جديد**، أمثلة شتى على تلك السبل التي أوجدتها الأقسام لتطوير وتنفيذ السياسات الخاصة بتفاضل أعضاء الهيئة التعليمية، وهو ما أدعو القارئ إلى تفحُّصه بإمعان واستخراج ما فيه من أفكار. وأشد ما يلفت الانتباه في هذه الأمثلة هو مدى اختلافها: فليس ثمة طريقة واحدة هي المثلى للقيام بها. والمفتاح يكمن في إيجاد سبل للعمل معًا تضفي معنى على نوع القسم الذي لدينا.

الفهم المشترك للكيفية التي يضيف بها القسم قيمة إلى المؤسسة

تضيف الأقسام قيمة — أي أنها تسهم في خير المؤسسة — بطرائق شتى. فالمعايير التي تضفي معنى على قسم للبيولوجيا يتمتع بجدول أعمال بحثيٍّ مهم ومسارات خدمية جوهرية لا تضفي مطلقًا أي معنى على قسم للموسيقا يتسِم بعدد قليل من المنتسبين ولا يتلقى أيَّ منح تدعمه. وهذان القسمان يسهمان بطرائق مختلفة تمامًا في صالح المؤسسة العامة، وبذلك يحتاجان لأن يقوَّما على هذا الأساس. فمن الممكن لمقاييس القيمة التي يضيفها قسم البيولوجيا أن تشتمل على المقاييس التقليدية: ساعات التدريس المعتمدة، الدَّخل من المنح الخارجية، وما شابه. أما قسم الموسيقا، من جهة أخرى، بإلحاحه على تطوير المهارة الاحترافية والمساهمة في حياة المجتمع الثقافية، فالأرجح أن يعتمد على أشكال من الأدلة أكثر رهافة، مثل المواقع الوظيفية التي نالها الخريجون والمعطيات الخاصة بالشهرة والشهادات.

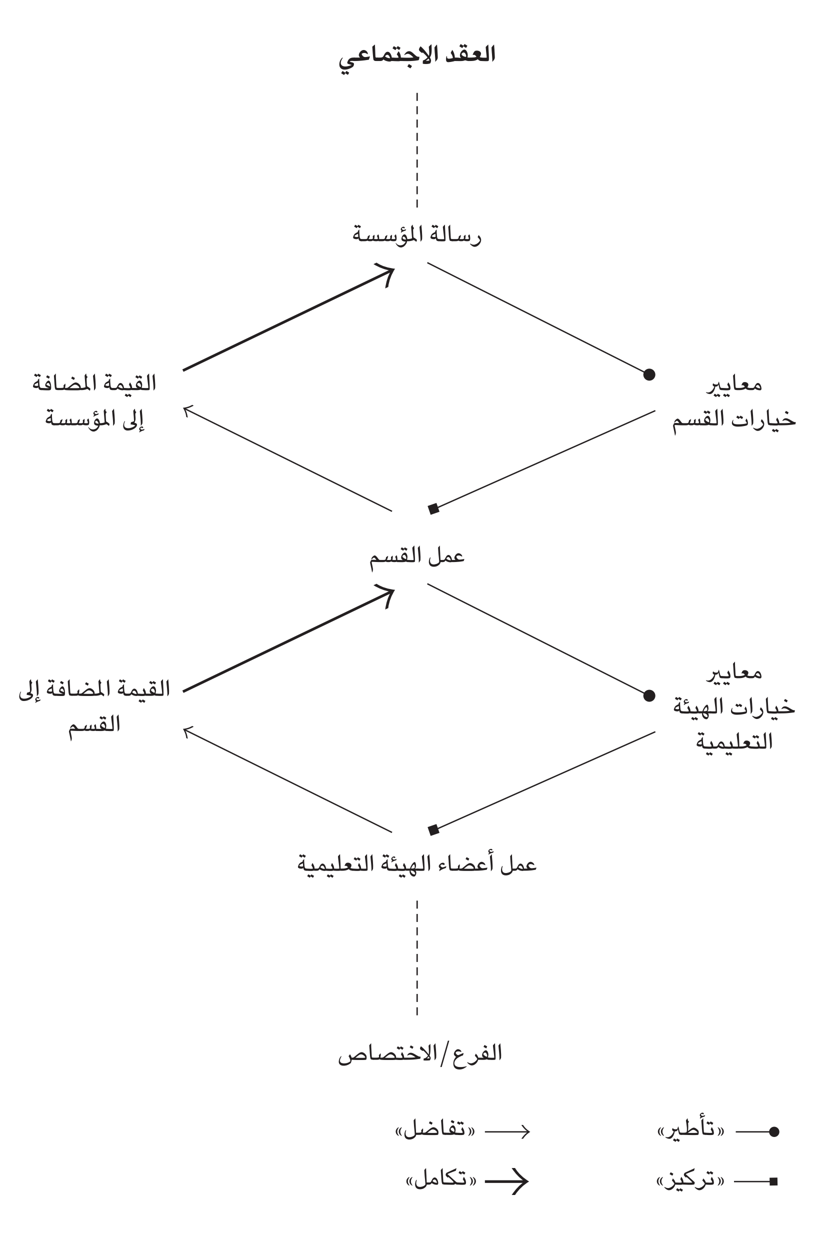
ويبقى الإغراء شديدًا بأن يُقاس ما يسهل قياسه، والخروج بمعايير كمية تمكن من خلالها المقارنة بين الأقسام. وأسوأ استراتيجية بالنسبة للقسم هي أن يكون سلبيًّا حيال هذا الأمر فيقبل أيَّ معايير تُفرَض من الخارج. وحتى في حالة الصيغ المعقدة التي تساعد في تفسير الفروق بين الأقسام في حجم الصفِّ، أو الإلحاح على الاستديو أو المخبر،

أو الاستثمار في التعلم عن بُعد، ما من معيار واحد أو مجموعة من المعايير يمكن أن تلتقط تلك القيمة التي يضيفها القسم إلى المؤسسة، فمن شأن الهيئة التعليمية في القسم، وبصورة جمعية، أن تقترح كيف ترغب في أن تُقوَّم. فأعضاء الهيئة التعليمية هم وحدهم القادرون على تحديد دقائق العمل الذي يعملونه وما يترتب عليه من أثر؛ ولذلك فإنَّ أسئلة كالأسئلة التالية ينبغي أن تُطرَح أيضًا كجزء من التأمل النقدي: «كيف لنا أن نعلم أننا ننجز مهمتنا بنجاح؟ ما الأدلة التي يمكن أن تساعدنا في تحديد مدى إنجازنا الفعال لأهدافنا التدريسية، الخدمية، البحثية؟ كيف يمكن أن نوضح السبل التي نضيف قيمة من خلالها إلى المؤسسة؟» وهَلم جَرًّا. وتشير تجربتي في العمل على مثل هذه القضايا مع الأقسام، والعمداء، والإدارة المركزية إلى وجود إقرار واسع بقوة التنوع في القسم، ورغبة في مناقشة المعايير التي يقوَّم على أساسها عمل هذا القسم. والمفتاح هنا هو ما إذا كان القسم متحمسًا حيال هذا الأمر، وراغبًا في أن يخطو إلى الأمام ويقول: «هذه هي الطريقة التي نضيف بها قيمة إلى المؤسسة ...» و«هذه هي الأدلة على ذلك».

(٣) خاتمة: القسم المشارك

يلخص الشكل ٤-١ الثيمات الأساسية في السجال الذي قدَّمته.

يمكن تعريف العمل الأكاديمي على ثلاثة مستويات: (١) عمل عضو الهيئة التعليمية الفرد، (٢) عمل القسم، (٣) عمل الكلية/المؤسسة. وعمل القسم هو بحقٍّ في مركز سداسي الأضلاع المضاعف هذا. ويعرَّف عمل القسم بطريقتين: بالعمل الجمعي لأعضاء الهيئة التعليمية الأفراد، الذي يُعرَّف بمقدار القيمة التي تضيفها الهيئة التعليمية إلى القسم، وبالتفاوض مع المؤسسة، الذي يُعرَّف بمقدار القيمة التي تضيفها المؤسسة ذاتها. فأولويات المؤسسة تغدو معايير لخيارات القسم، وأولويات القسم تغدو معايير لخيارات الهيئة التعليمية. وما يجري عبر هذا كله هو أربع عمليات مختلفة، تنعكس في أربعة أسهم موجَّهة. فالسهمان اللذان يشيران إلى الجنوب الشرقي والجنوب الغربي يدلَّان، على التوالي، على عمليتَي التأطير والتركيز: اللتين تحددان الخيارات والمعايير المتاحة، وتستخدمان هذه المعايير في اتخاذ قرارات تتعلق بالمواضع التي تُصَبُّ فيها الطاقة: والسهمان اللذان يشيران إلى الشمال الغربي والشمال الشرقي يدلان، على التوالي، على عمليتي التفاضل والتكامل: إدراك كيف يمكن لضروب المساهمة في الصالح العام أن تأخذ أشكالًا مختلفة، واستخدام هذه المساهمات المتفاضلة في تحديد كلٍّ أشد تماسكًا، وكذلك إدراك أنَّ عمل



شكل ٤-١: القسم المشارك.

الهيئة التعليمية الفردي يتأثَّر بالفرع أو الاختصاص المعني، وأنَّ عمل المؤسسة يتأثَّر بعقدها الاجتماعي.

وما أراه هو أنَّ القسم النوعيَّ يأخذ على محمل الجِد هذه العمليات والتأثيرات جميعًا ويتأمل ذاته نقديًّا إذ يطلق أحكام القيمة. أما السبيل الآخر للتفكير في هذا الأمر فهو القول بأن للقسم النوعي جانبين: فهو لا يكتفي بتأطير الخيارات تبعًا لما يلائم المؤسسة وقواها الجمعية، بل يقوِّم ذاته بالطريقة عينها؛ ولذلك فإن القسم المشارك هو القسم الذي يسلك بطرائق تنسجم مع المبادئ التالية:

مبادئ القسم المشارك

(١) عمل المؤسسة، المعرَّف من حيث عقدها الاجتماعي وعمل وحداتها القسمية الجمعيِّ، يؤطِّر خيارات عمل الأقسام.

(٢) يهتدي القسم بكلٍّ من محصلة أعمال أعضاء هيئته التعليمية، والكيفية التي تضيف بها هذه الأعمال ككلٍّ قيمة إلى المؤسسة.

(٣) عمل القسم يوفِّر أساسًا لتأطير عمل أعضاء الهيئة التعليمية الفردي.

(٤) يهتدي أعضاء الهيئة التعليمية في خياراتهم بكلٍّ من كيفية إضافتهم قيمة لفروعهم وكيفية إضافتهم قيمة إلى عمل أقسامهم.

(٥) الخيارات، سواء لدى أعضاء الهيئة التعليمية الأفراد أو لدى الأقسام ككلٍّ، هي نتاج تفاوض مع المساهمين الأساسين.

وتتطلب المقاربة الفعالة لمسألة النوعية أن يتناول أعضاء القسم أمرين نادرًا ما يتناولونهما: القيم المشتركة التي يقوم عليها عمل القسم، ونوع الأدلة التي تساعدهم على إطلاق أنفع الأحكام المتعلقة بالنوعية. وسوف أتناول هاتين القضيتين في الفصلين التاليين.

المراجع

Association of American Colleges and Universities, (1985), *integrity in the college curriculum: A report to the academic community*, Washington, DC: Author.

American Association of University Professors, (1940, 1995), *AAUP policy documents and reports*, Washington, DC: author.

Alpert, D. (1986), Performance and paraysis: The organizational context of the American research university, *Journal of Higher Education*, 56(3), 76–102.

Bennett, J. B. (1998), *Collegical professionalism: The academy, individualism, and the common good*, Phoenix, AZ: Oryx.

Bensimon, E. M., & Neumann, A. (1993), *Redesigning collegiate leadership: Teams and teamwork in higher education*, Baltimore, MD: Johns Hopkins University Press.

Bensimon, E. M., & O'Neill, H. F., Jr. (1998), Collaborative effort to measure faculty work, *Liberal Education*, 84(4).

Brookfield, S. D. (1995), *Becoming a critically reflective teacher*, San Francisco, CA: Jossey-Bass.

Clark, B. R. (1987), *The academic life: Small worlds, different worlds*, Princeton, NJ: Carnegie Foundation for the Advancement of Teaching.

Dewey, J. (1933), *How we think: A restatement of the relation of reflective thinking to the educative process*, Lexington, MA: D.C. Heath.

Fairweather, J. (1996), *Faculty work and the public trust: Restoring the value of teaching and public service in American academic life*, Boston, MA: Allyn & Bacon.

Haworth, J. G., & Conrad, C. F. (1997), *Emblems of quality in higher education: Developing and sustaining high-quality programs*, Needham Heights, MA: Allyn & Bacon.

Langenburg, D. N. (1992, Septembere 2), Team scholarship could help strengthen scholraly traditions, *The Chronicle of Higher Education*, A64.

Massy, W. F., Wilger, A. K., & Colbeck, C. (1994, July/August), Overcoming "hollowed" collegiality, *Change*, 26(4), 10–20.

McMillin, L. A., & Berbert, J. (Eds), (2002) *A new academic compact: Revisioning the relationship between faculty and their institutions*, Bolton, MA: Anker.

Mezirow, J. (1990), How critical reflection triggers transformative learning, In J. Mezirow & Associates (Eds.), *Fostering critical reflection in adulthood: A guide to transformative and emancipatory learning*, San Fracisco, CA: Jossey-Bass.

National Research Council, (2000), *How people learn: Brain, mind, experience, and school* (expanded ed.), Washington, DC: National Academy Press.

Preskill, H., & Torres, R. T. (1998), *Evaluative inquiry for learning in organizations*, Thousand Oaks, CA: Sage.

Pruett, E. S. (2001), *Restructuring faculty workload: A qualitative study of the effects of faculty role differentiation on senior faculty members perception of the quality of their work lives*, Doctoral dissertation, Virginia Commonwealth University.

Rice, R. E. (1996), Making a place for the new American scholar, *New Pathways: Faculty career and employment for the 21st century*, Working Paper Series, inquiry No. 1, Washington, DC: AAHE.

Schuster, J. H., Wheeler, D. W., & Associates (1990), *Enhancing faculty careers: Strategies for development and renewal*, San Francisco, CA: Jossy-Bass.

Senge, P. M. (2000), The academy as learning community: Contradiction in terms or realizable future? In A. F. Lucas & Associates (Eds), *Leading academic change: Essential roles for department chairs* (pp. 275—300), San Francisco, CA: Jossy-Bass.

Seymour, D. T. (1992), *On Q: Causing quality in higher education*, Phoenix, AZ: Oryx.

Shulman, L. (1995, January), *Teaching as community property*, Adress to AAHE Forum on Faculty Roles and Rewards, San Diego, CA.

Tierey, W. G. (1999), *Building the responsive campus: Creating high performance colleges and universities*, Thousand Oaks, CA: Sage.

Tompkins, J. P. (1992, November/December), The way we live now, *Change*, 24, 12–19.

United States office of Scientific Research and Development, (1945), *Science, the endless frontier: A report to the president by Vannevar Bush*, Washington, DC: Author.

University of California at Los Angeles Higher Education Research institute, (1997), *The American college teacher: National norms for the 1995-96 HERI faculty survey*, Los Angeles, CA: author.

Walvoord, B. E., Carey, A. K., Smith, H. L., Soled, S. W., Way, P. K., & Zorn, D. (2000), *Academic departments: How they work, how they change*, ASHE-ERIC Higher Education Report, 27 (8), San Francisco, CA: Jossy-Bass.

Wergin, J. F. (1994), *The collaborative department: How five campuses are inching toward cultures of collective responsibility*, Washington, DC: AAHE.

Wergin, J. F., Swingen, J. N. (2000), *Departmental assessment: How some colleges are effectively evaluating the collective work of faculty*, Washington, DC: AAHE.

الفصل الخامس

التفاوض على قيم القسم

نحن لا نرى العالم على ما هو عليه، بل نراه على ما نحن عليه.

أنابيس نن

مدخل

يعني اتخاذ القرارات بشأن النوعية، بالتعريف، إطلاق ضروب من الأحكام التي تتعلق بالقيمة. وتتراوح أحكام القيمة من تحديد أسئلة التقويم الجديدة بأن تُطرَح، إلى تحديد أنواع المصادر والأدلة التي يمكن أن تكون مفيدة، إلى إضفاء معنى على المعطيات التي نجمعها وتقرير ما نفعله بها. وقبل أن أتناول موضوعات طرح الأسئلة وجمع الأدلة وإضفاء المعنى، أريد أن أناقش كيف يمكن للقسم أن يحدد لنفسه على نحو فعال تلك القيم الأساسية التي سترتكز إليها في النهاية مثل هذه القرارات. ولقد لاحظ دونالد كنيدي، رئيس ستانفورد السابق، أنَّ «كون جميع القرارات المؤسسية تمثِّل، في النهاية، القيم والطموحات الجمعية للهيئة التعليمية هو أمر يساعد في تبيُّن السبب الذي يقف خلف تنظيم الجامعات هذا التنظيم الذي هي عليه وسلوكها هذا السلوك الذي تسلكه» (أورده والفوورد وآخرون، ٢٠٠٠م، ص١٥). وسوف أبيِّن في هذا الفصل أنَّ لدى القسم النوعي مجموعة من القيم الأساسية التي سبق التفاوض عليها مع المساهمين الأساسيين في هذا القسم.

فكم مرة أسهمتَ في مناقشات تنبع من أقوال مثل الأقوال التالية؟

اتجاهات التسجيل للدراسة الاختصاصية تميل إلى الانخفاض، وعلينا أن نفعل شيئًا بهذا الخصوص.

الطلاب يشتكون من صعوبة حلقات بحث التخرُّج. كيف يمكن أن نتعامل مع هذه الزمرة من الأولاد البكَّائين؟

كان عامنا الدراسي مُنتِجًا، حيث سجَّلنا رقمًا معتبرًا من حيث منشوراتنا الفردية في المجلات المحكمة.

طلابنا المتخرجون يبدون قانعين بنَيل وظائف أكاديمية في مؤسسات من الدرجة الثانية والثالثة. أين مكمن الفشل؟

لاحظ ما يجري في كلِّ قول من هذه الأقوال. فكلٌّ منها يشتمل على مجموعة من الافتراضات الضمنية المتعلقة بمعنى المعطيات وما ينبغي القيام به. ففي القول الأول: يؤخذ انخفاض التسجيل كدليل على وجود مشكلة، وعلى أنَّ هذه المشكلة هي شيء يمكن للقسم أن يفعل حياله شيئًا ما، وأنَّ من الواجب إيجاد سبيل لعكس اتجاه هذا الهبوط. وفي القول الثاني: تؤخذ شكاوى الطلاب كدليل على وجود خطأ ما لدى الطلاب أنفسهم، وليس في المنهاج أو التدريس، وعلى أنَّ القسم بحاجة إلى طلاب أفضل، وأكثر اندفاعًا. وفي القول الثالث: تؤخذ منشورات القسم كدليل على الإنتاج العلمي، مع إشارة واضحة إلى أن الأكثر هو أفضل. وفي القول الرابع: يؤخذ إيجاد الطلاب مواقع أكاديمية في مؤسسات غير الجامعات البحثية كدليل على برنامج للدراسات العليا ضعيف. ولست أوحي هنا بأنَّ لا أهلية أو مزية لأيٍّ من هذه الأقوال، بل أشير إلى أنَّ كلًّا منها يستند إلى استدلالات تقوم على حقائق مُفترضة، كلٌّ منها عرضة بدوره لتأويلات متعددة.

لنأخذ القول الأخير، على سبيل المثال. (فمن يقرءون هذا القول من العاملين في جامعات ليست بحثية قد يجدون فيه ازدراءً أو حتى إهانة، أمَّا العاملين في برامج الدراسات العليا فيعلمون ما أتحدَّث عنه). فأعضاء الهيئة التعليمية الذين يعملون في برامج الدراسات العليا لطالما استخدموا هيبة الجامعات التي تتخذ طلاب الدكتوراه لديها علامةً على نجاحها كهيئة تعليمية مُشرفة، فإذا ما عمل طلابها في مؤسسات مهيبة، كان ذلك عظيمًا؛ أو إذا ذهبوا إلى مؤسسات مماثلة لمؤسستهم، كان ذلك حسنًا؛ أما إذا أُلقي بهم في جامعة «أدنى»، فذلك ليس بالحسن؛ وإذا ما اختاروا التدريس في مؤسسة تمنح شهادة البكالوريوس من غير انتقائية أو في كلية عامة، فذلك ليس بالمقبول. (دون أن نذكر اختيار المتخرِّج أن يعمل خارج الحياة الأكاديمية كليًّا!)، ويظهر معنى هذا الخطِّ من التفكير بكامل وضوحه حين نفكك منطقه ونفهم المقاييس الضمنية التي يستخدمها. فهو

يسير على النحو التالي: يمكن تصنيف المؤسسات من حيث هيبتها تبعًا لمقاييس للنوعية أحادية البعد، وبما أن هذه التصنيفات مقبولة على نطاق واسع، فإن نوعية المتخرِّج يمكن قياسها من خلال نوعية المؤسسة التي تختار ذلك الشخص كعضو في الهيئة التعليمية. وعلاوةً على ذلك، فإنَّ على الطلاب أن يرغبوا في السير على خطى مُشرفيهم ويدِّرسوا في جامعة بحثية، فكلما زادت الهيبة كان ذلك أفضل. وإذا لم يرغب الطلاب في ذلك، أو إذا كافحوا من أجل موقع في جامعة بحثية ولم يحظوا سوى بأقل من ذلك، فإنَّ في ذلك إشارة سلبية إلى برنامج الدراسات العليا، وإلى المشرف شخصيًّا. ومثل هذه الحقائق بالنسبة للهيئة التعليمية التي تدرس طلاب الدراسات العليا هي مقاييس تُقارن إزاءها التصورات والتجارب، وتُطلَق أحكام القيمة المتعلقة بنوعية البرامج.

غير أنَّ الآخرين، أولئك الذين لديهم رهان مختلف في القسم، يمكن أن يقدِّموا تأويلات مختلفة تمامًا عن هذا التأويل. فمقاييس القيمة مختلفة تمامًا لدى طلاب الدراسات العليا. وقسم الدراسات العليا النوعي هو، بالنسبة لكثير منهم، ذلك القسم الذي يعدُّهم لسلسلة واسعة من الاختصاصات المحتملة، وبذلك يكون التنوُّع في الوظائف والتعيينات علامة إيجابية، وليست سلبية. وعلاوةً على ذلك، فإنَّ الطلاب يتطلَّعون على نحو متزايد إلى مهن تختلف في نوعها عن مهنة مشرفيهم، مهن توفِّر قدرًا أكبر من إمكانية التكامل مع حيواتهم الشخصية (ترِور وأوستن وسورسينيلي، ٢٠٠١م). والتدريس في كلية عامة هو المهنة المختارة، بالنسبة لكثير من هؤلاء الطلاب، وليس ضربًا من الخيبة. وأخيرًا، فإنَّ تلك المؤسسات التي تستخدم شهادات الدكتوراه الجديدة في هيئاتها التعليمية من المرجَّح أن ترضيها رؤية أقسام الدراسات العليا فيها تتَّخذ خطوات لتهيئة طلابها لسلسلةٍ أوسع من مسئوليات الهيئة التعليمية، كما يظهر على نحو مقنع في حالة «البرنامج الوطني لإعداد الهيئة التعليمية المستقبلي» (غراف، برويت لوغان، ويبل ومساعدوهم، ٢٠٠٠م).

(١) النوعية تبعًا لعين الناظر

إنني أستخدم هذا المثال الواسع لأبيِّن أنَّ النوعية، حين يكون المقصود بها نوعية القسم، تكون في حقيقة الأمر تبعًا لعين الناظر. والإقرار بهذا الأمر وفهمه ضروريان بالمطلق إذا ما كان القسم يرغب في تحسين النوعية أيَّ تحسين. ولست أعني هنا أنَّ كلَّ نقاش حول النوعية الأكاديمية مقدَّر له أن يغرق في النسبية، أو أنَّ الإجماع الكامل أمر ضروري تمامًا. ففي المثال أعلاه، ثمة مصالح مختلفة لدى كلٍّ من الهيئة التعليمية التي تدرس

طلاب الدراسات العليا، وطلاب الدراسات العليا، والمؤسسات التي تستخدم هؤلاء الطلاب في الوظائف الأكاديمية، ولذلك فإنَّ هذه الجماعات سوف تنظر إلى نوعية البرامج على هذا الأساس. فمصالح الهيئة التعليمية تتمثَّل في أن ينتجوا نسخًا مماثلة لهم وإرسال هذه النسخ إلى أماكن ذات هيبة رفيعة، حيث يمكن لهذه النسخ أن تقدِّم صورة إيجابية عن المؤسسة وعنهم هم أنفسهم. ومصالح الطلاب تتمثَّل في نَيل أوراق اعتماد اختصاصية يمكن تسويقها بطرائق تلائم أهدافهم الحياتية. أمَّا مصالح الهيئة التعليمية في المؤسسات التي تستخدم الخريجين فتتمثَّل في جذب الطلاب من البرامج التي تعدُّهم أحسن الإعداد للعمل الأكاديمي في أماكن مثل أماكنهم. وهذه المصالح المختلفة تُخدَم ويُسعَى وراءها في كلِّ حالة، فهل تتصارع؟ لا، ليس بالضرورة، ما لم تُستَخدم مجموعة من هذه المصالح لإقصاء سواها. ذلك أنَّ التمسُّك بالقيم التي تمليها مجموعة واحدة وحسب من المساهمين لا بد أن تؤدي إلى المشاكل بصورة تكاد أن تكون دائمة.

وعلى مدى سنين كثيرة، كانت برامج الدراسات العليا النوعية هي تلك التي تجلب للهيئة التعليمية صِيتًا وطنيًّا أو دوليًّا واسعًا، وسجلًّا مهمًّا من حيث المنح التي تُقدَّم للبحث، وقاعدة من الطلاب الملتحقين بها شديدة المنافسة. (بالمناسبة، «مجلس البحث الوطني» لا يزال يصنِّف برامج الدراسات العليا على هذا الأساس). وهكذا، يكون المهم بالنسبة للهيئة التعليمية التي تدرِّس طلاب الدراسات العليا أن تقيس نجاحها من خلال التعيين في الجامعات ذات الأسماء الكبيرة؛ أما الطلاب فيودُّون الذهاب إلى تلك الجامعات؛ لأنها توفِّر لهم فرصة أفضل في نَيل وظيفية تعليمية مهيبة في حين تحكم مؤسسات الاستخدام على طاقة هيئتها التعليمية تبعًا للمكان الذي حصلت منه على درجات تخرُّجها. ولكن لننظر إلى ما جرى في ثمانينيات القرن العشرين؛ حيث انخفضت الأسعار كثيرًا في سوق الوظائف الأكاديمية بالنسبة لمعظم الفروع، ما أدَّى إلى سوق في مصلحة المشترين في مؤسسات الاستخدام. كما شعرت هذه المؤسسات أيضًا بضغوط تدفعها لأن تكرس مزيدًا من الاهتمام بالتدريس ومشاركة المجتمع. وتمثَّلت النتيجة في أنَّ لجان البحث راحت تتفحَّص أوراق اعتماد المتقدِّمين بنظرة أشد نقدية، ليس من حيث سجلاتهم البحثية وحسب؛ بل أيضًا من حيث قدرتهم على المساهمة في مجموعة واسعة من الأهداف التي وضعتها المؤسسة لنفسها. وإذ أدرك الطلاب أنهم لم يُعَدُّوا بما فيه الكفاية بالنسبة للأغلبية الساحقة من المواقع الأكاديمية المتاحة، راحوا يشكِّلون جماعات ضغط لتغيير هذا الواقع والسعي وراء برامج التخرُّج التي يمكن أن تهيِّئهم على نحوٍ أفضل لمثل هذه

المهن في جامعات أصغر، وفي كليات الفنون الحرَّة، والكليات العامة. وبدورها، فإنَّ كثيرًا من مؤسسات الإمداد راح يطوِّر برامج مستقبلية لإعداد الهيئة التعليمية ويسوِّقها بكثافة؛ حيث رأت هذه المؤسسات أن نوعية البرامج باتت ذات معنًى مختلف كليًّا.

ما الذي ينبغي أن نتعلمه من هذا الأمر؟ إنه لا يقتصر على أنَّ النوعية تتوقف على الإطار المرجعي الذي يتمسَّك به أولئك الذين لديهم مصالح مختلفة غالبًا ما تكون متصارعة، بل يتعداه إلى إنَّ من الممكن الاعتماد على هذه الضروب من الاختلاف ومناقشتها أو التفاوض عليها بطريقة تفضي إلى برنامج أفضل، برنامج يلبي مزيدًا من التلبية حاجات كلٍّ من المساهمين.

(٢) التفاوض: تعريف

أودُّ أن أكون واضحًا فيما أعنيه بـ «التفاوض». فالمعنى الضمني المعتاد لهذا المصطلح هو التسوية، كما في حالة شارٍ وبائع يتساومان على شراء سيارة. غير أنَّ للتفاوض، عمليًّا، معنى أوسع بكثير؛ حيث يحصل التفاوض كلما انخرط أناس ذوو مصالح مختلفة في نقاش يروم التوصُّل إلى اتفاق. ومصالح البشر تمثِّل ما لديهم من رهانات على البرنامج. فطلاب الدراسات العليا لهم مصلحة في الحصول على الوظيفة الأكاديمية التي يريدونها، والمؤسسات التي تستخدمهم لها مصلحة في أن تجد مرشحين يقدِّمون لها أفضل مزيج من الموهبة يلبي حاجاتها المؤسسية؛ أمَّا الهيئة التعليمية التي تدرس طلاب الدراسات العليا فلها مصلحة في أن تقدِّم خرِّيجين يحسِّنون من هيبتها وهيبة أقسامها. وقد أشار سيرفيرو وولسون (١٩٩٤م) إلى أنَّ البرامج التعليمية ليست تلك النشاطات الحيادية، بل تعبِّر عن مصالح تتعلَّق بالكيفية التي ينبغي أن يكون عليها العالم؛ ولذلك فهما يلاحظان أن مسئولية المعلمين الأساسية هي في أن يكونوا واضحين بشأن «نوع العالم الذي يودُّون أن تشكِّله ممارستهم» (ص٥).

وإنني لأوافق على هذا كلَّ الموافقة؛ فمن المسئوليات الأساسية للأقسام الأكاديمية أن تكون، أولًا: واضحة في تحديد أصحاب المصالح والقيم التي هي موضع رهان والكيفية التي يمكن بها أن توضع على الطاولة، وثانيًا: أن تتفاوض على هذه المصالح بغية التوصُّل إلى مجموعة من مقاييس النوعية التي يرغب القسم في أن يتحمَّل مسئوليتها بصورة جمعية.

(٣) كيفية التفاوض على المصالح

ثمة إرشادات ممتازة على هذا الصعيد، ففي كتابهما **تقويم الجيل الرابع** (١٩٨٩م)، يصف إيغون غوبا وإيفونا لنكولن عملية تقويم البرامج بأنها ليست علمًا مجرَّدًا، أو حصولًا على الوقائع. فما يفترضه مثل هذا المنظور هو وجود حقيقة موضوعية في مكانٍ ما، تتمثَّل مهمتنا في إيجاد سبيل لتحديدها وقياسها. وبخلاف ذلك، يرى غوبا ولنكولن أنَّ التقويم هو نتيجة لمحاولة المساهمين أن يستخرجوا معنًى مما يلاحظونه ويرصدونه، أي أن يستخرجوا ضَربًا من الواقع المبنيِّ بناءً والمتأثِّر أشدَّ التأثُّر بالقيم الخاصة الموجودة لديهم. وعلى هذا الأساس، فإنَّ جماعات المساهمين المختلفة تفسِّر المجموعة ذاتها من الوقائع بطرائق مختلفة.

وإضافةً إلى نموذج غوبا ولنكولن، سوف أعتمد بكثرة على ثلاثة مصادر أخرى. أولها: هو كتاب سيرفيرو وولسون **تخطيط المسئولية في تعليم البالغين** (١٩٩٤م)، وثانيها: هو كتاب مكميلان وبيربيرت **عقد أكاديمي جديد** (٢٠٠٢)، وثالثهما، مقالةٌ كتبتها منذ سنين خلت حول تقويم بناء السياسة التنظيمية (ورغن، ١٩٦٧م)، حيث أستمدُّ منظوراتي من هذه المصادر الثلاثة وأدفعها معًا بطريقة تقوم على تجربتي الخاصة في العمل على الأقسام الأكاديمية. والحال، أنَّ المقاربة التي أقترحها للتفاوض على مقاييس القسم تشتمل على ست خطوات.

(٤) تحديد المساهمين في البرنامج أو القسم

كثُر استخدام مصطلح «المساهم» في هذه الأيام حتى بات في خطر من أن يغدو نوعًا من الكليشيه المبتذلة مثل مصطلح «المستهلك». وببساطة، فإنَّ المساهم هو كلُّ من يكون عُرضة للكسب أو الخسارة مما يفعله البرنامج، ما يعني أنَّ له مصلحة أكيدة في هذا البرنامج. ويحدد غوبا ولنكولن (١٩٨٩م) ثلاثة أنواع من المساهمين: «المساهمون الفاعلون»، أولئك الأشخاص الذين يشاركون في إنتاج البرنامج، أو استخدامه، أو تطبيقه؛ «المساهمون المنتفعون»، أولئك الأشخاص الذين يكسبون على نحو ما من البرنامج؛ و«المساهمون الضحايا»، أولئك الأشخاص الذين يتأثَّرون سلبًا بالبرنامج» (ص٢٠١-٢٠٢). ولا ينبغي أن يكون صعبًا تحديدُ المساهمين الأساسيين في قسم أكاديمي. فالمساهمون الفاعلون يشتملون على هيئة القسم التعليمية وكرسي القسم؛

والمساهمون المنتفعون يشتملون على الطلاب، والخرِّيجين، والأهل، والمستخدِمين، والفرع الأكاديمي، وإدارة الجامعة (نظريًّا على الأقل!). ومع أنَّ تحديد المساهمين الضحايا لا يكون في العادة بمثل هذا الوضوح، إلا إنَّ هؤلاء يشتملون في السياق الأكاديمي على الأقسام الأكاديمية الأخرى التي هي عرضة لفقدان مواردها جرَّاء نَيل القسم المعني الحظوة بدلًا منها. ومع أنَّ بمقدورنا أن نتصوَّر المجتمع كلَّه كمنتفع بالبرنامج أو كضحية محتملة له، إلا أنه يكفي لأغراضنا هنا أن نتكلَّم على أولئك الذين تكون رهاناتهم في البرنامج مرتفعة نسبيًّا.

انخراط كلِّ مجموعة من المساهمين في ضَرب من التركيز الحسَّاس، بدءًا من المركز مع هيئة القسم التعليمية، ثم العمل باتجاه الخارج

التركيز الحسَّاس (غوبا ولنكولن، ١٩٨٩م) هو طريقة في تحديد ما سيدور حوله التفاوض على المقاييس، وهو يشير إلى ثلاثة أنواع من التأكيدات يتمسَّك بها المساهمون: المطالب، وهي تلك التأكيدات التي يحبِّذها البرنامج، والاهتمامات، وهي تلك التأكيدات التي لا يحبِّذها، والقضايا، وهي تأكيدات يمكن للبشر العاقلين أن يختلفوا عليها. ولأنَّ جماعات المساهمين المختلفة تتمسَّك بمجموعات مختلفة من المطالب والاهتمامات والقضايا، فإنَّ من المهم أولًا أن نحدد هذه الأمور بوصفها نقاط افتراق ونضعها على الطاولة. وسوف أعرض في الحال إلى الطريقة التي يمكن أن يتم بها ذلك، حيث كنت قد أجريت مثل هذه المقاربة كمستشار للأقسام في عدد من الجامعات، ووجدت أنها مفيدة.

تحديد مصالح الهيئة التعليمية: بانخراط المساهمين الفاعلين في القسم، أعني هيئته التعليمية، في نقاش مركَّز (عبر البريد الإلكتروني أو — وهو الأفضل — عبر لقاء أو سلسلة لقاءات تعقِدها الهيئة) بهدف تحديد مصالح الهيئة التعليمية الجمعيَّة، وهنا ينبغي أن تُطرح أسئلة عدَّة على نحوٍ مباشر وصريح: «ما هي القوى التي يحوزها هذا القسم؟ ما هي الأمور الحسنة التي يقوم بها؟ كيف يضيف قيمة إلى الكلية والمؤسسة!» (مكميلان وبيربيرت،٢٠٠٢م)؟ و«ما هي نقاط ضعفه؟ ما الذي يفعله وينبغي أن يتوقَّف عن فعله؟ ما الذي لا يفعله وينبغي أن يفعله؟» وبذلك تجيب الهيئة التعليمية عن السؤال المتعلق بأصناف التأكيدات الثلاثة المشار إليها — المطالب والاهتمامات والقضايا — وتُشرِك أعضاءها في التعليق عليها.

- **المطالب**: تمثِّل قيمًا مشتركة لا تحتاج سوى القليل من التفاوض، وبذلك تشكِّل لباب مقاييس النوعية كما تراها هيئة القسم التعليمية. ومن المطالب الممكنة أن «يوفِّر القسم بيئة خصبة يزدهر فيها علم الهيئة التعليمية»، وأن «يُعَد الطلاب أحسن الإعداد كلٌّ حسب شهادته (تمريض، محاسبة، هندسة ... إلخ)»، وأن «يغدو لدى الطلاب أساس راسخ في الفرع x، بصرف النظر عن الموضوع الدراسي الذي يُختار كحقل اختصاص». ولنلاحظ أنَّه في حين يمكن لمثل هذه الأقوال أن تتشابه مع الأقوال التي تشير إلى أهداف المؤسسة أو رسالتها الرسمية؛ إلا إنَّ مصدرها ليس مجموعة من التجريدات البعيدة بل قيم يحملها أفراد. كما أنَّها جميعًا ضروب من أحكام القيمة.
- **الاهتمامات**: تمثِّل قيمًا مشتركة أيضًا، لكنها قيم تشعر الهيئة التعليمية أنها لا تُخدَم جيدًا. وتشتمل الاهتمامات الممكنة على أقوال مثل: «لا تحترم بقية أقسام المدرسة مساهماتنا كما ينبغي»، «ثمة حالة من عدم التوازن في نظام المكافآت الذي يحبِّذ البحث أكثر من التدريس»، وهذا ما يضيف إلى جوهر مقاييس النوعية؛ ذلك أنَّ مناقشة الاهتمامات تحسِّن نوعية القسم.
- **القضايا**: أو الاختلافات الواضحة والمعقولة، والتي تشكِّل أساس معظم التفاوض الشديد، ومن الأمثلة على هذه القضايا عدم الاتفاق على سياسات القبول، والترقية، ومعايير التثبيت، أو على السياسات المتعلقة بحجم العمل المطلوب من الهيئة التعليمية.

وَضع قائمة بالقيم المُجمَع عليها: حيث توضع هذه القائمة استنادًا إلى كلٍّ من المطالب والاهتمامات، مع التعبير عن الاهتمامات بصورة إيجابية بنَّاءة. ومثال على ذلك أن نستبدل بالقول: «إنَّ أعضاء الهيئة التعليمية متشرذمون ومعزولون واحدهم عن الآخر»، القول: «إن لأعضاء الهيئة التعليمية معرفةً جوهرية واحدهم بعمل الآخر، وغالبًا ما يميلون إلى التعاون».

تفحُّص القضايا: حيث تُحدد أولًا تلك القضايا الجديرة بالاهتمام. كأن نسأل: «ما هي العواقب التي يمكن أن تترتب على عدم قيامنا بأيِّ شيء حيال هذه الحالة المحدَّدة من الاختلاف؟» فإذا ما كان الجواب هو: «عواقب قليلة أو لا شيء»؛ فإنَّ المسار المناسب هو ببساطة أن نتفق على أن نختلف. والهيئة التعليمية في القسم لا بدَّ أن تختلف على كثير من الأشياء التي لا ترتبط إلا عرَضًا بالقيم الأساسية، وتاليًا بنوعية القسم. ومثال على ذلك،

أنَّ قضية من قضايا القسم يمكن أن تدور حول ما ينبغي أن تكون عليه أولويات القسم البحثية. وما دامت الهيئة التعليمية منتجةً على المستوى الفردي، وأولوياتها الشخصية ليست في حالة صراع، فإنَّ حلَّ هذه القضية قد لا يكون أمرًا حاسمًا وضروريًّا. أما إذا كانت القضية تنعكس على القيم الأساسية فلا بدَّ من التفاوض على هذا الاختلاف. ومن هذه القضايا الأخيرة أدوار الهيئة التعليمية ومسئولياتها. فقد يرى بعض أعضاء الهيئة التعليمية أنَّ القسم النوعي يقتضي مشاركة جميع أعضاء الهيئة التعليمية وانخراطهم في البحث الفاعل؛ في حين يمكن لأعضاء آخرين أن يروا أن مساهمات الهيئة التعليمية يمكن أن تتَّخذ أشكالًا كثيرة، وأنَّه ما دام القسم ككلٍّ منكبًّا على البحث الفاعل، فإنَّه ينبغي أن يكون متوقَّعًا من الأعضاء أن يسهموا بطرائق مختلفة، أي بالتركيز على التدريس أو الخدمة. ويمكن للتفاوض على هذه الاختلافات القيميَّة أن يؤدِّي إلى اتفاق مفاده أنَّ «نوعية» القسم تتطلَّب من كلِّ عضو أن يشارك فرعه فكريًّا تلك المشاركة النشطة التي تسهم في واحدٍ من أنواع البحث الأربعة التي حددها كتاب **البحث: إعادة نظر** (بوير، ١٩٩٠م)، غير أنه لا يتوقَّع من جميع أعضاء الهيئة التعليمية أن يكونوا على الدرجة ذاتها من الإنتاج في البحث، ما داموا قادرين على إضافة قيمة بطرائق أخرى.

التغذية الراجعة من الآخرين: حيث تُستخدم قيم برنامج الهيئة التعليمية كمادة يُؤخَذ فيها رأي المنتفعين من القسم، بدءًا من الأقرب إليه، أعني الطلاب، والخريجين، والمستوى الثاني من الإدارة (العميد). فيقال: «هذا ما يمثِّله قسمنا، والقيم التي نقترح أن يُحكَم على نوعية عملنا من خلالها. فإلى أيِّ حد تختلف مقاييسكم، إذا ما كانت تختلف؟» و«كيف ترون أنَّ القسم يمكن أن يضيف قيمة إلى الكليَّة (المؤسسة)؟ وكيف ترون أنه ينبغي أن يضيف قيمة بطرائق ليست قائمة حتى الآن؟».

(٥) جمع مطالب جماعات المساهمين واهتماماتهم وقضاياهم وتصنيفها بحسب قوة المصلحة

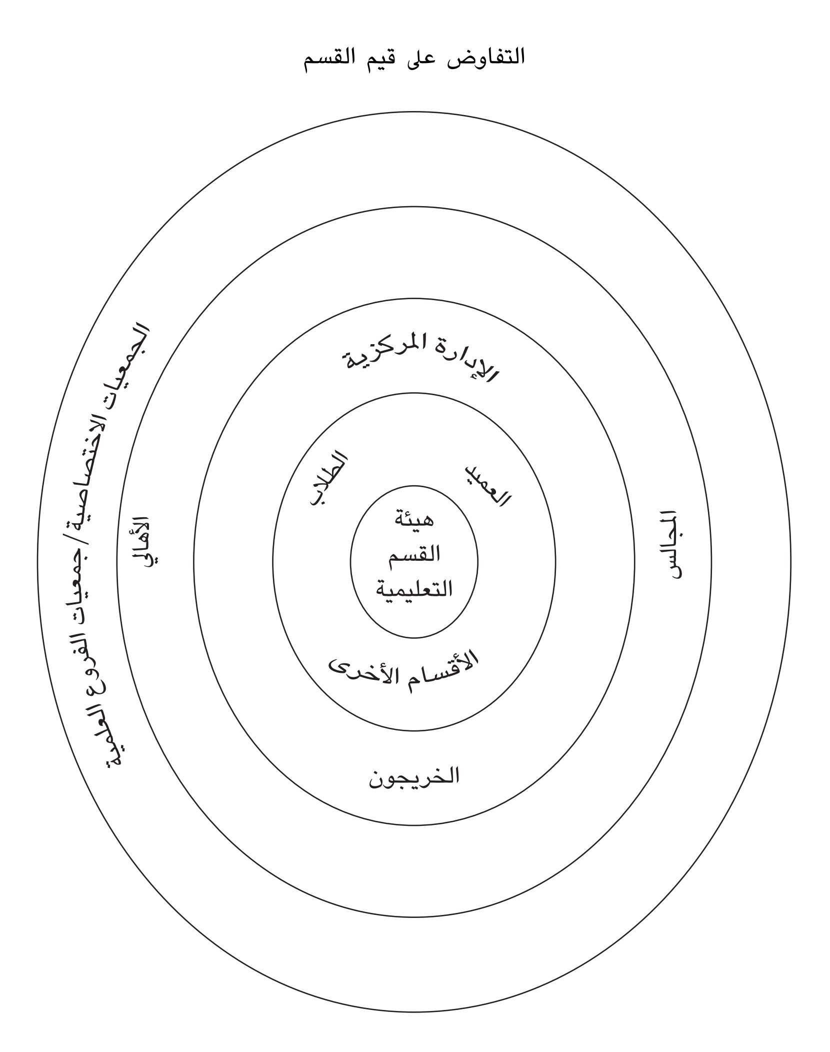
والغاية هنا هي التصنيف من خلال القيم التي يحملها أولئك الذين هم خارج القسم ووضع بعض الخيارات الواضحة أمام هيئة القسم التعليمية. ففي الأكاديميا، شأن غيرها من المنظمات الاختصاصية، تكون الأقسام الأكاديمية وحدات شبه مستقلة وتمسك بمعظم أوراق اللعبة. فالهيئة التعليمية هي التي تقرِّر، ضمن حدود، كيف تقارب وظائفها وتصرف وقتها، والقسم ككل هو الذي يقرر، ضمن حدود، أين يضع موارده

وكيف يستجيب للمبادرات والإرشادات المتعددة التي تقدِّمها المؤسسة؛ ولذلك فإنَّه من غير الواقعي ولا المرغوب فيه أن ننخرط في عملية تفاوض على القيم، ونحن نزعم أنَّ لدى جميع الأطراف الموجودة على الطاولة قوة متساوية في التأثير على النتيجة. كما أنَّه من الخطأ الفادح في الوقت ذاته أن نزعم أنَّ القسم يتمتَّع بالاستقلال التام، كما لو أن لا أهمية لمصالح أيٍّ من المساهمين الآخرين. هكذا تكون قيم القسم هي الأساسية عمليًّا، مع انعكاس قيم المساهمين الآخرين عليها ووجودها قبالتها. ويمكن أن ننظر إلى اللاعبين الأساسيين كما هو الحال في الشكل ٥-١.

تحتل الهيئة التعليمية والكرسي مركز سلسلة من الحلقات متحدة المركز. وفي الحلقة الأولى من المساهمين ثمة الطلاب، والأقسام الأخرى في المدرسة التي تربطها بالقسم المعني روابط منهاجية أو بحثية متينة، والعميد، وفي الحلقة الثانية ثمة الإدارة الأكاديمية المركزية للمؤسسة والخريجون، وفي الحلقة الثالثة ثمة الأهالي ومجلس المؤسسة، وفي الحلقة الرابعة الجمعية الاختصاصية أو الفرعية التي ينتمي إليها القسم. أمَّا المساهمون الأساسيون الآخرون وموقعهم فأمر متوقِّف على رسالة القسم. وعلى سبيل المثال، فإنَّ الأقسام التي تربطها روابط جماعية قوية عبر الخدمة — التعلُّم وسواها من المشروعات المشتركة — لا بدَّ أن تضع هذه المصالح في واحدة من الحلقات الداخلية. وكلما زاد الاقتراب من المركز، زادت قوة المحاسبة، واشتدَّت أهمية المصالح. وينبغي أن يتم التوليف بين مصالح واهتمامات كلِّ جماعة من المساهمين في ضرب من القيم المشتركة، كما هو الحال بالنسبة لهيئة القسم التعليمية. ويمكن أن نضع قضايا المساهمين الداخلية جانبًا لوهلة، إنما مع إخضاعها للمراقبة المحترسة.

(٦) المقارنة بين مقاييس الهيئة التعليمية ومقاييس المساهمين الآخرين، بدءًا بأولئك الذين يحتلون موقعًا مركزيًّا بالنسبة للقسم، وتحديد التعارضات

تمثِّل هذه الاختلافات تصورات مختلفة للنوعية، وهي ليست بالاختلافات الحسنة ولا السيئة، وليست بالاختلافات الخاطئة ولا المصيبة؛ غير أنَّ من الواجب التفاوض عليها، بالأخصِّ تلك القريبة من المركز، والكيفية التي يختار بها القسم أن يفعل ذلك هي ما يجعل العملية عملية سياسية واعية.



شكل ٥-١: حلقات المساهمين.

(٧) اختيار الموقع التفاوضي، استنادًا إلى القوة الفعلية أو المحتملة لدى المساهم أو مجموعة المساهمين

لدى القسم عدد من الخيارات المتاحة: التنافس، التصافق، التعاون، التحالف (وِرغِن، ١٩٧٦م). وهذه الخيارات مرتبة من الأشد خطورة إلى الأقل خطورة، ومن الأقل فقدانًا للاستقلال إلى الأشد فقدانًا له.

التنافس: الاستراتيجية التنافسية هي ببساطة تجاهل الاختلاف، أو محاولة إعلام الآخر أو إقناعه بأنَّ الصراع ينبغي أن يُحلَّ في صالح مصلحة مسيطرة. وعلى سبيل المثال، فإنَّ من الممكن للقسم أن يتخذ موقفًا تنافسيًّا ضدَّ مصالح الطلاب الذين يودُّون الحد من إلحاح المنهاج على التعلم الحر لصالح توجُّه أكثر تقنيةً، وذلك من خلال بذل القسم جهودًا في شرح أهمية التعليم الحر وتبريره.

التصافق: استراتيجية التصافق هي رُوحية التسوية المألوفة؛ حيث يُلَيِّن كلُّ طرف موقفه حتى يتمَّ التوصُّل إلى اتفاق. فالقسم يمكن أن يتصافق مع عميده، الذي يريد مزيدًا من الإلحاح على المنح البحثية كمقياس للنوعية، وذلك عبر التوافق على رفع طموحات القسم مقابل حصة أكبر من النفقات العامة.

التعاون: استراتيجية التعاون تدعو أعضاء جماعات المساهمين الأخرى إلى عملية اتخاذ القرار الفعلية. ولطالما عمدت الكليات والجامعات إلى التعاون مع المجتمع من خلال مجالس المواطنين التي تشرف على أعمالها. كما يمكن للقسم، على مستوى أصغر بكثير، أن يتعاون مع المستخدِمين أو الخريجين عبر إقامة لجنة استشارية وإعطائها بعض السلطة على الأقل (وليس المهم هنا تجميلَ الوضع أو زخرفة الواجهة).

التحالف: أخيرًا، تقوم استراتيجية التحالف عندما تضم جماعة من المساهمين قواها إلى قوى جماعة أخرى بقصد التوصُّل إلى هدف مشترك. وتتَّصف التحالفات، في التعليم العالي، بأنها حاسمة فيما يخصُّ الطريقة التي تعمل بها الجامعة، وهذا ما كان بالدريدج قد أشار إليه منذ وقت طويل (١٩٧١م). وعلاوةً على ذلك، فإنَّ التحالفات تميل لأن تكون مؤقتة ومرتبطة بغرض محدَّد. ولكن لنلاحظ أنَّ التحالف الحقَّ يعني التخلي عن الاستقلال إزاء جماعة المصالح الأخرى في قبولٍ لغاية مشتركة؛ حيث يمكن للقسم أن يسعى إلى تحالف مع أقسام أخرى في مواجهة رغبة العميد في إطلاق خطة ترمي إلى تخفيض الاستخدام في القسم والحد من سلطة هذا الأخير.

والسؤال الآن، أيُّ استراتيجية نختار من بين هذه الاستراتيجيات؟ تتمثَّل الإجابة الميكافيلية عن هذا السؤال بعمل كلِّ ما من شأنه أن يعود على القسم بأقصى ما يمكن ويكلِّفه أقلَّ ما يمكن، مع الأخذ بعين الاعتبار عواقب الإخفاق. وقد يبدو مثل هذا الموقف وحشيًّا ومستهجنًا، وهو كذلك بالفعل من بعض النواحي، ولكن لنأخذ في الحسبان الأمرين التاليين: أولًا، إنَّ ما سبق أن عرضناه آنفًا هو ما وصفه سيرفيرو وولسون (١٩٩٤م) بأنه «عملية ديمقراطية جوهرية»؛ أي إنها طريقة تدفع القسم لأن يولي

مساهميه اهتمامًا صريحًا دون أن يدفع الأمر كلُّه صوب التردِّي إلى ضرب من «النسبية الشَّالة» (ص١٤٠). ثانيًا، ينبغي أن نُبْقي في الذهن أنَّ واحدًا من أحجار الزاوية بالنسبة للاختصاص الأكاديمي هو الاستقلال، أي السعي إلى المعرفة وخوض مخاطر الإخفاق دون أن تقيِّد ذلك المصالح السياسية للخارجية. ومقابل استقلالهم، فإنَّ الاختصاصيين الأكاديميين يعتبرون مهنتهم خدمةً للصالح العام. وإلا لما كانوا أكثر من مجموعة من المستشارين الذين تلقوا تعليمًا حسنًا. ولقد سبق أن أشرت في فصل سابق إلى أن الهيئة التعليمية الأكاديمية لا يُفترض بها أن تستجيب لكل نزوة يعبِّر عنها أحد المساهمين؛ غير أنَّ المتوقع منها أن تخدم الصالح العام بتلك الطرائق التي تمليها المصلحة العامة.

(٨) التفاوض على مقاييس نوعية القسم، انطلاقًا من المركز والعمل باتجاه الخارج

من الطبيعي أن يكون للمساهمين الذين يقعون في المركز أو بقربه أقوى الأصوات وأن يتم التفاوض على مصالحهم بحرص واحتراس. وكلما انتقل القسم خطوة ناجحة من الحلقات الداخلية إلى الحلقات الخارجية، يمكن أن يواجه «تشددًا» أكبر، ومزيدًا من الاستراتيجيات التنافسية (اقرأ «المقنِعة» و«التعليمية») المختارة حيث لا تُجرى التغييرات الجوهرية إلا حين تكون عواقب عدم إجرائها هي تلك العواقب الخطيرة. (ومن الأمثلة الواضحة هنا الامتثال لمقاييس الاعتماد أو الاعتراف المحلية أو التخصُّصية).

وينبغي أن أشير إلى أنَّ هذه الخطوات ليست خطِّية. فعندما تُطوَّر مقاييس القسم، يجب أن توضع أمام الهيئة التعليمية لمراجعتها. فهي في النهاية، مقاييس هذه الهيئة التعليمية التي تبدي استعدادًا لأن تتحمَّل مسئوليتها المشتركة وتُحاسب عليها؛ ولذلك فإنَّ العملية دائرية، أو بصورة أدق، حلزونية. فالمقاييس ليست جامدة قَط، بل سائلة متطوِّرة تتغيَّر بتغيُّر مصالح المساهمين.

خاتمة

هل يعني هذا أن وضع المقاييس هو عملية لا تنتهي أبدًا، وأنَّ على الأقسام أن تنخرط في حلقة لا نهاية لها من تطوير مقاييس النوعية ومعرفة آراء المساهمين الآخرين بها؟ يمكنني أن أتصوَّر عينَي القارئ وهما تدوران إذ يفكِّر بهذا الأمر ويتأمَّله. كأنَّ الأقسام

وكراسيها ليس لديها في الأصل ذلك الكثير مما تفعله! وإنني لأتعاطف مع هذا، ولست أشير إلى أن ما اقترحته أعلاه ينبغي أن يُعمَل كلُّ عام، أو حتى كل خمسة أعوام؛ بل أشير، بدلًا من ذلك، إلى أن تُجرى هذه العملية كاملة من البداية كلَّ عشرة أعوام، على نحوٍ ربما يكون مبرمجًا زمنيًّا؛ بحيث يتوافق مع الأمور ذات الرهان المرتفع مثل الاعتماد ومراجعة البرامج. وعندئذٍ يمكن للمقاييس المتفاوض عليها أن تخدم كنقاط انطلاق لخطط العمل السنوية على مستوى القسم والهيئة التعليمية، وكروافع للتفاوض مع الإدارة المركزية (على الموارد الاختيارية) وعندئذٍ يمكن أن تقوم الهيئة التعليمية بمراجعة مقاييس القسم وصقلها كل ٣–٥ أعوام، تبعًا لدرجة التغيُّر في المؤسسة.

والنقطة الأخيرة هنا هي أنَّ القيم التي تحملها هيئة القسم التعليمية لا ينبغي تحديدها وحسب، بل يجب تفحُّصها أيضًا وربما تحدِّيها، ولقد قامت والفوورد وزملاؤها (٢٠٠٠م) بمراجعة الأدبيات البحثية حول القيم الأكاديمية ووجدوا أنَّ القيم التالية هي القيم الأبرز: الزمالة، الاستقلال، الحرية الأكاديمية، التخصص/الخبرة، العقل، والمنهج العلمي. وقد أشاروا إلى أنَّ هذه القيم قد لا تقتصر على التصارع في أغلب الأحيان وحسب، بل يمكن أن تكون ناقصة أيضًا: «لعل الأدبيات تتجاهل بعض القيم الأساسية، خاصةً ... قيمة الخدمة والمراقبة» (ص١٧). فالقيم التي من المرجح أن تتجاهلها الهيئة التعليمية أكثر من غيرها هي على وجه الدقة تلك التي من المرجح أن تبرز إلى السطح عند التفاوض مع المنتفعين من القسم.

وكيف يمكن للقسم أن يعلم إذا ما كانت قيمه تُخدَم كما ينبغي؟ ذلك يتمُّ بتحديد أدلة التقويم المناسب وجمعها، وهذا هو موضوع الفصل التالي.

المراجع

Baldridge, J. V. (1971), *Power and conflict the university: research in the sociology of complex organizations*, New York, NY: Wiley.

Boyer, E. (1990), *Scholarship reconsidered: Priorities of the professoriate*, princeton, NJ: Carnegie Foundation for the Advancement of Teaching.

Cervero, R. M., & Welson, A. L. (1994), *Planning responsibly for adult education: A guide to negotiating power and interests*, San Francisco, CA: Jossy–Bass.

Gaff, J. G., Pruitt-logan, A. S., Weibl, R. A., & Associates, (2000), *Building the faculty we need: Colleges and universities working together*, Washington, DC: Association of American Colleges and Universities.

Guba, E. G., & Lincoln, Y. S., (1989), *Fourth generation evaluation*, Newbury Park, CA: Sage.

McMillin, L. A., & Berbert, J. (Eds), *A new academic compact: Revisioning the relationship between faculty and their institutions*, Bolton, MA: Anker.

Trower, C., Austin, A., & Sorcinelli, M. (2001, May), Paradis lost: How the academy converts enthusiastic recruits into early-career doubters, *AAHE Bulletin*, 53(9), 3–6.

Walvoord, B. E., Carey, A. K., Smith, H. L., Soled S. W., Way, P. K., & Zorn, D. (2000), *Academic departments: How they work, how they change*, ASHE-ERIC Higher Education Report, 27 (8), San Francisco, CA: Jossey-Bass.

Wergin, J. F. (1976), Evaluation of organizational policymaking: A political model, *Review of Educational Research*, 46 (1), 75–115.

الفصل السادس

إيجاد الأدلة على النوعية وأدلة النوعية

فن الحكمة هو فن معرفة ما ينبغي أن يُهمَل.

وليام جيمس

مدخل

إليكم هذه القصة الحقيقية: إحدى الجامعات البارزة التي وهبتها الدولة أرضًا تنتفع بها، دفعها الاهتمام بأن تظهر جدِّيتها حيال المحاسبة العامة لأن تضع قائمة شاملة بالمعايير الخاصة بمراجعة أقسامها. وقد اهتمت الصحافة كثيرًا بهذه القائمة، حتى إنَّ مجلة *The Chronicle of Higher Education* نشرت مقالة بارزة فيها الكثير من المديح والحماس. أما المنطلق الذي انطلقت منه هذه القائمة فكان بسيطًا: عزل المؤشرات المشتركة بين الأقسام الأكاديمية ومثيلاتها في المؤسسات النظيرة، واستخدام ذلك في تحديد المواضع التي يمكن أن تُعتبر فيها أقسام الجامعة مضاهيةً لنظرائها. وقد حصلتُ على نسخة من هذه القائمة وألقيتُ نظرةً على المعايير النوعية التي ينبغي استخدامها في الحكم على ما للنوعية من أبعاد متعددة. وقد لفتتني بوجهٍ خاص تلك المعايير التي ينبغي استخدامها للحكم على نوعية التعليم؛ حيث اشتملت القائمة على ثلاثة معايير: (١) عدد أعضاء الهيئة التعليمية الذين يعملون بدوام كامل (بالنسبة لطلاب الدراسات العليا والطلاب الجامعيين العاديين)، (٢) نسبة أعضاء الهيئة التعليمية الذين يعملون بدوام كامل إلى الطلاب الجامعيين العاديين وطلاب الماجستير، وطلاب الدكتوراه، و(٣) الدرجات (درجات البكالوريوس، والماجستير، والدكتوراه) التي منحتها الهيئة التعليمية. هكذا كان الأمر. فبما أنَّ الأدلة المباشرة أكثر من هذه الأدلة على نوعية التعليم لم تكن متاحة، على الأقلِّ

بذلك الشكل الذي تمكن مقارنته بين المؤسسات؛ فقد شعرَت سلطات هذه الجامعة بأنَّ جمع بعض المعطيات كفيل بأن يظهر جهدًا مخلصًا حسن النية، ويكون أفضل من عدم إظهار أيِّ شيء على الإطلاق. ولكن دعونا نفترض أنَّ قسم علم النفس في هذه الجامعة قد صُنِّف الثامن من بين عشرة مؤسسات نظيرة من حيث فعالية التعليم. ما الذي ينبغي القيام به للتقدُّم بهذه المرتبة نحو الأعلى؟ والجواب واضح: الضغط باتجاه زيادة عدد أعضاء الهيئة التعليمية الذين يعملون بدوام كامل، تسجيل مزيد من الطلاب، والعمل بطرائق تستبقي هؤلاء الطلاب ضمن البرنامج لمدة أطول. ولو وضعنا جانبًا وبصورة مؤقتة ما لهذه الاستراتيجيات من مزايا فردية، فإنَّ سؤالين واضحين يطرحان نفسيهما: ما علاقة هذه المعايير بإحساس أيِّ أحد بما يشكِّل التعليم الفعال؟ وما هي العواقب بالنسبة للمؤسسة والطلاب الذين تخدمهم إذا ما فعل قسم أكاديمي معين ما يشعر أنَّه ضروري لكي يغدو أكثر فعالية؟ وبعبارة أخرى، ما هي العواقب التي يمكن أن تترتب على هذا النوع من انزياح الهدف؟

والمؤسف أنَّ هذه القصة ليست بالمثال المعزول، بل مجرد مثال فاقع على نحوٍ خاص. ففي محاولة التعليم العالي الغربي أن يغدو أكثر قابلية للمحاسبة ويطيِّب خاطر نقَّاده، شرع في السير في مسار شديد الخطورة مطاردًا مقاييس النوعية التي قد لا يكون لها سوى علاقة واهية بالنوعية الحقَّة، وقد سبق أن لاحظت كيف انتهى ذلك إلى سعي المؤسسات من الصفِّ الثاني والثالث، بحسب تصنيف *U.S. News and World Report*، لأن تُحسِّن مكانتها عبر صيرورتها أشد انتقائية وصقلها أوراق اعتمادها البحثية، ولو سارت هذه الأفعال بعكس رسالة المؤسسة. ولنلاحظ، مثلًا، قلَّة عدد الجامعات الشاملة والمدينية التي ظهرت في الصف الأول بحسب *U.S. News*. هل ذلك لأنَّ هذه المؤسسات لا تقدِّم للطلاب تعليمًا يضاهي نوعية الجامعة البحثية أو كلية الفنون الحرة الانتقائية؟ أم لأنها تقوم بما يُفترض أن تقوم به، ألا وهو التركيز على تطوير موهبة ذلك الجمع الغفير من الطلاب الذين لا يملكون أوراق اعتماد أكاديمية لامعة لكنهم يملكون الطاقة والإمكانية؟ أم لأنَّها تقدِّم للطلاب البالغين غير التقليديين تلك الوسائل لتحسين حيواتهم بالذهاب إلى الكلية ومداومتهم هناك مداومة جزئية؟ ما الذي سيترتَّب على سعي هذه المؤسسات إلى مضاهاة نظيراتها من الصفِّ الأول ذات الهيبة التقليدية والإمداد الحسن؟ ألا يكون حالنا أفضل لو ركَّزت الجامعات وبرامجها الأكاديمية بدلًا من ذلك على

الكيفية التي تمكِّنها من الإسهام في الصالح العام، معترفةً بأنَّ سُبل القيام بذلك تختلف باختلاف المؤسسات؟ وإذا لم تكن البرامج الأكاديمية راغبة في أن تلقي على منظومة المديرين والمجلات الأسبوعية الإخبارية بمسئوليتها عن تحديد الأدلة المناسبة التي تكشف عن مواطن الخلل والتقصير في النوعية الأكاديمية، فكيف يُفترض بها أن تقوم بذلك بنفسها؟

إنَّ واحدًا من التناقضات الكثيرة في التعليم العالي هو ذلك التناقض الذي يرتبط باستخدامنا المعطيات. فنحن جماعة مكرَّسة لـ «البحث عن الحقيقة وعرضها بحرية» (جمعية المدرسين الجامعيين الأميركية AAUP، ١٩٤٠)؛ لكننا نبدو في معظم الأحيان وكأننا نستخدم المعطيات لمقاصد تتعلَّق بأجندة سياسية نريد دفعها إلى الأمام وتعزيزها. وكما تقول «جمعية فرسان التعليم العالي»:

> نادرًا ما تعمل المؤسسات على جعل المعطيات أدوات ذات أهمية استراتيجية بالمعنى الكامل للكلمة؛ أي أدوات لقياس قدرة المؤسسة على إنجاز التزامات راهنة أو السعي وراء فرص جديدة، أو لفهم الأسواق الخارجية والتنافس على برامج وخدمات جديدة أو موجودة من قبل، أو لتحليل فرص القيام بمغامرات جديدة عبر التعاون بين الأقسام والمركز، أو لاستكشاف آفاق تعاون أبعد مع كلياتٍ وجامعات أخرى. وفي حين يبدي التعليم العالي اهتمامًا بالأرقام غير مسبوق، فإنَّ المؤسسات تجد نفسها مشدودة على نحو شاذ وغريب بين طرفي الطيف اللذين يعبِّر عنهما هذان [القولان المتناقضان]: «لقد أرجأنا كل قرار نظرًا لحاجاتنا إلى المعطيات الكافية»، و«لقد اتخذنا قرارنا، اللعنة على المعطيات»، والنتيجة المنطوية على مفارقة ساخرة هي مؤسسة تستخدم المعطيات أحسن استخدام حين تعرض أحكامها العلمية لكنها غالبًا ما تخفق في استخدامها على نحوٍ فاعل في تحسين عملياتها الخاصة، وسياقاتها، وآفاقها.
>
> (٢٠٠٠م، ص١-٢)

وسوف أستكشف في هذا الفصل كيف يمكن للبرامج الأكاديمية أن تعمل على تحديد المعطيات وجمعها بوصفها «أدوات ذات أهمية استراتيجية»، كما تقول هذه الجمعية.

(١) طرح الأسئلة الصحيحة

في تقويم النوعية، السؤال هو كل شيء. وغالبًا ما يبدأ تقويم البرنامج بمناقشة الأدوات التي ينبغي استخدامها، أو ربما يبدأ بمناقشة أهداف البرنامج. وكلاهما ليسا بالمكانين اللذين يحسن أن يكون البدء بهما. وإذا ما أُريد للتقويم أن يكون تقويمًا ذا معنًى بالفعل بالنسبة لأولئك الذين يتأثَّرون به، فإنَّ عليه أن يبدأ بالأسئلة التي لدى هؤلاء. فلا تخطئوا على هذا الصعيد: إنَّ لدى أعضاء الهيئة التعليمية أسئلة كثيرة بشأن نوعية عملهم، سواء على المستوى الفردي أم الجماعي، وهي أسئلة تُحفز وتُثار على نحوٍ خاص حين يكون القسم في سياق مناقشة تقويمية كتلك التي اقترحناها في الفصل السابق. ومن التمارين البسيطة والمفيدة بهذا الصدد أن تُطرح على أعضاء القسم أسئلة محفِّزة كالأسئلة التالية: «ما الذي تريد أن تعرفه مما يساعد قسمنا على تحسين خياراته بشأن استخدام مواردنا؟ ما المعلومات التي يمكن أن تساعدنا على تحسين نوعية العمل الذي نقوم به؟» (فيرين وسلافنغز، ٢٠٠٠م). والمفتاح هنا هو الاعتراف بضرورة طرح هذه الأسئلة، ومناقشتها بين أعضاء هيئة القسم التعليمية، وتأطيرها بطرائق تفضي إلى تحديد الأدلة المفيدة. ويقترح مايكل كوين باتون، وهو نصير عريق لما يُدعى «التقويم الذي يركِّز على النفعية» (١٩٩٧م)، خمسة معايير لأسئلة التقويم الحسنة:

(١) إمكانية جمع المعطيات التي تمتُّ بصلة للسؤال؛ أي أن يكون سؤالًا أمبريقيًّا حقًّا.

(٢) وجود أكثر من جواب واحد ممكن على السؤال؛ أي إن الجواب غير محدد مسبقًا في صيغة السؤال.

(٣) أن يريد المُستخدمون المعنيون بالدرجة الأولى تلك المعلومات التي تعينهم في الإجابة عن السؤال. أي أن يهتموا للإجابة.

(٤) أن يريد المستخدِمون الإجابة عن السؤال من أجلهم هم أنفسهم وليس من أجل أحد آخر.

(٥) أن يكون بمقدور المستخدِمين المعنيين أن يشيروا إلى الكيفية التي سيستخدمون بها الإجابة عن السؤال؛ أي أن يكون بمقدورهم تحديد الصلة بين الإجابة عن السؤال والفعل المستقبلي (ص٣٢).

(٢) بعض أسئلة التقويم الرديئة

هنا بعض الأمثلة على أسئلة التقويم الرديئة، والسبل التي تمكِّن من تحسينها:

كيف يمكن لنا أن نُقنع الإدارة بأنَّ الهيئة التعليمية بحاجة إلى مزيد من التخصصات؟ فهذا ليس سؤالًا أمبريقيًّا، بل سؤال سياسي.

هل نقوم بعمل جيد في تدريسنا الطلاب الجامعيين العاديين؟ مع أنَّ هذا السؤال يمكن أن يُطرح بدايةً؛ إلا إنه من الاتساع والإبهام إلى الحد الذي يكاد لا يمكن الإجابة عنه في شكله الحالي. والبداية الأفضل هي مما يتوقع القسم لطلابه أن يتعلموه، ثم تقويم نجاح القسم في تقديم مثل هذا التعلم. فصياغة السؤال بهذه الطريقة تكاد تطرح على الدوام أسئلة أبعد وأعمق بشأن أهمية المنهاج، ورواجه، وتماسكه.

كيف يمكن لنا أن نوثِّق نتائج التعلم في دراستنا الذاتية التي نقدِّمها للجان الاعتماد؟ هذا ليس سؤالًا تقويميًّا، بل سؤال أداتي. سؤال عن كيفية جمع المعطيات التي يريدها أحد آخر.

ما الذي يمكن أن نفعله حيال أعضاء الهيئة التعليمية الكبار الذين باتوا يشكِّلون عبئًا على القسم؟ مع أنَّ هذا السؤال يُطرَح كثيرًا في الأحاديث الخاصة بين أعضاء الهيئة التعليمية (من بين الذين لم يتحولوا إلى عبء بالطبع)، إلا أنَّه مشحون بافتراضات مسبقة حول ما يجعل المرء عبئًا ثقيلًا. وعلاوةً على ذلك، فإنَّ ما تنطوي عليه هذه التسمية ذاتها يوحي بأنَّ هناك جوابًا وحيدًا هو الجواب الشافي، وهو إيجاد سبيل لإخراج أعضاء الهيئة التعليمية الفاقدين للحيوية واستبدالهم بدماء جديدة. غير أنَّ النظر إلى هؤلاء الأعضاء بصورة مختلفة، يمكن أن يفضي إلى سؤال مختلف، كالسؤال: «ما هي الخيارات المتاحة لمساعدة أعضاء الهيئة الكبار على استعادة حيويتهم؟».

كيف يمكن أن ندفع لجنة الترقية والتثبيت لأن تكافئ التدريس بالقدر الذي تكافئ فيه البحث؟ مرة أخرى، هذا سؤال سياسي وليس أمبريقيًّا فهو يفترض أن السؤال التقويمي («هل تكافئ لجنة الترقية والتثبيت عمل أعضاء الهيئة بطرائق تتَّسق مع التوجيهات؟») قد تمَّت الإجابة عنه أصلًا.

لماذا لا يهتم الطلاب إلا بالحصول على وظائف جيدة؟ مرة أخرى، ثمَّة افتراض للحقيقة هنا ينبغي تحدِّيه. والسؤال التقويمي الأفضل هو: «ما هي التوقُّعات الأساسية التي ينتظرها منا طلَّاب الاختصاص، وكيف يمكن لنا أن نلبيها؟» فإذا ما تبيَّن أن توقعات

الطلاب لا تنسجم مع ما ترى الهيئة التعليمية أنَّ على الطلاب توقُّعه، يغدو السؤال عن كيفية التفاوض على القيم، بالسبل المُقترَحة في الفصل الخامس.

(٣) بعض الأسئلة التقويمية الجيدة

هنا، من جهة أخرى، بعض الأسئلة التقويمية الجيدة، بمعنى أنها تلبِّي المعايير ١، ٢، ٣، ٤، ٥ المذكورة أعلاه. وما أقدِّمه هو مجرد عيِّنة من الأسئلة؛ فالقائمة ليست شاملة ولا كاملة. وعلى القسم ذاته أن يقرِّر ما إذا كانت تلبِّي المعيار، أي ما إذا كانت مناسبة لكلِّ قسم بعينه. وأكرر القول أنها مجرد عيِّنة؛ وقد تعمَّدتُ ألا تكون شاملة ولا كاملة.

تعلم الطلاب: كيف يمكن لموضوعات المقرر أن تلبي غايات هذا المقرر؟ ما مدى اطراد تعلم الطلاب واتساقه عبر الأقسام المختلفة من المقرر ذاته؟ إلى أيِّ مدى يتم إدخال أهداف المنهاج الأساسية وتعزيزها على النحو الملائم من مقرر إلى آخر؟ هل تعكس نماذج تلقي الطلاب للمقرَّر وجود الاطراد والتتابع الملائمين؟ هل أُعِدَّ الطلاب كما ينبغي للدراسات العليا أو لاختيار مهنتهم؟

نجاح الطلاب: ما العوامل التي تدفع الطلاب إلى الانتقال إلى تخصص آخر؟ ما العوامل المسئولة عن نجاح أو فشل الطلاب المُخطرين؟ ماذا عن سِجلنا في جذب الطلاب الملونين والاحتفاظ بهم؟ ما مدى ثقة الطلاب بقدرتهم على المنافسة في السوق؟ ما مدى نجاح المتخرجين في تحقيق أهدافهم من حيث المهنة؟

كفاءة المنهاج: ما مدى مساهمة مقرراتنا الخدمية في الأهداف التعليمية العامة للمؤسسة؟ إلى أيِّ مدى تقوم غايات المنهاج على أدلة موثَّقة بشأن ما يحتاج الطلاب لأن يعرفوه ويعملوه؟ ما هو الاتجاه من حيث ساعات التدريسية المكرَّسة للتخرج، وهل ثمة إفراط في هذا الرقم؟ ما هو عدد أقسام المقرَّر المُدرَجة، وهل ثمة إفراط في هذا الرقم؟ ما هو عدد المقررات الدراسية الاختيارية، وهل ثمة إفراط في هذا الرقم؟

الإنتاجية البحثية: ما هي المسارات البحثية لأعضاء هيئة القسم التعليمية؟ هل تتقارب هذه المسارات بطرائق تنسجم مع أولويات القسم والمؤسسة البحثية؟ ما مدى نجاح القسم في توفير مدخل إلى المعلومات الخاصة بالمنح المتاحة لدعم البحث العلمي الخاص بأعضاء الهيئة التعليمية؟ ما هو حجم التوظيفات الخاصة بالبنية التحتية والتي يمكن أن تضع أعضاء الهيئة التعليمية على مستوى المنافسة في الحصول على المكافآت والجوائز؟ إلى أي مدى تجد الأبحاث العلمية التي تقوم بها الهيئة التعليمية منافذها المناسبة؟

إدارة الموارد: ما تأثير المقررات التي يدرسها أعضاء الهيئة التعليمية الذين يُعلمون بصورة مؤقتة أو المساعدون والقائمون بالأعمال على تعلُّم الطلاب وعلى تماسك المنهاج؟ كيف يمكن الموازنة بين حجم الصفِّ ومشاركة الطلاب؟ بين عدد الأقسام التي تتعلَّم عن بُعد ومشاركة الطلاب؟ هل حقق القسم الفائدة المرجوة من الدَّخل الاختياري (مثلًا، الزيادة الناجمة عن المنح البحثية).

مشاركة القسم: ما مدى اطلاع أعضاء هيئة القسم التعليمية على العمل الذي يقوم به زملاؤهم؟ ما هي الطرق الأنسب لكي تباشر الهيئة التعليمية جهودها التعاونية وتعمل على تعزيزها سواء على مستوى التدريس أو البحث؟ إلى أي مدى يتقاسم أعضاء الهيئة التعليمية إحساسًا بعمل القسم الجماعي وإحساسًا بالمسئولية الجماعية عن عمل هذا القسم؟ إلى أي مدى تخضع قضايا القسم للنقاش المفتوح والبنَّاء؟ كيف يضيف القسم قيمةً إلى الكلية أو المؤسسة، وإلى المجتمع؟

(٤) تحديد الأدلة التي يمكن أن تكون مفيدة

ثمة افتراض شائع، لكنه مغلوط، مفاده أنَّ الأدلة والمعطيات هما مصطلحان مترادفان، فهما ليسا كذلك، وقد أفضى الربط بينهما إلى ممارسة محل شك فيما يتعلق بجمع ضروب المعلومات المختلفة التي يمكن أن تكون ذات صلة بالسؤال المطروح، وبتقديم هذه المعطيات جملةً، وتوقع أنَّ يدًا خفية ما سوف تساعد قارئها على الخوض فيها جميعًا وإيجاد الحقيقة. لننظر مثلًا، إلى حجم المعطيات التي جُمعَت من أجل الدراسات الذاتية التي تقوم بها المؤسسة، أو التي جُمعَت كجزء من مبادرات التخطيط الاستراتيجي المختلفة. ولنفكر إلى أي مدى تم تنظيم هذه المعلومات عمدًا؛ بحيث تدعم ادعاءً معينًا أو ترضي ادعاءات منافسة؟ وبعبارة أخرى، إلى أي مدى تُستخدم هذه المعلومات كأدلة؟ لقد لاحظ بيتر إيِول (٢٠٠٢م) أنَّ للأدلة خمس سمات مميزة:

(٥) الأدلة قصدية وهادفة

تُستخدم الأدلة لِتَمتين حُجة. وكما هو الحال في المحكمة، فإنَّ الأدلة تُقدَّم لإثبات صحة الادعاء. وكتاب الوقائع الذي تقدِّمه كلية ما ليس بحد ذاته، دليلًا، في حين أنَّ دراسة الطلاب المنتسبين إلى الكليَّة أو المسجَّلين فيها، والتي لا بدَّ لها أن تُظْهِر تغيُّر سمات الطلاب بمرور الوقت، هي دليل. والأدلَّة سياقية على الدوام بالنسبة للحُجج التي تُقدَّم.

(٦) لا تغدو الأدلةُ أدلةً إلا نتيجة للتأويل والتفكير

كما يلاحظ إيِول، فإنَّ الأدلة لا تتكلم من تلقاء ذاتها، بل تقتضي قيام محاولة لاستخراج معنى من المعطيات، وتبيان كيف تفضي الأدلة إلى فهم أفضل لقضيةٍ أو ظاهرة معينة.

(٧) الأدلة متكاملة وتشكِّل كلًّا واحدًا

لا يكون لأجزاء المعطيات المفردة معنى إلا ضمن سياق القضية الأوسع. هكذا، يكون الكلام على مجموع الأدلة، أو على وزنها مجتمعة. وقد تَتخذ الأدلة المتعلقة بالنوعية في القسم الأكاديمي أشكالًا كثيرة، لكن هذه الأشكال جميعها تحتاج لأن تتساند وتتماسك لكي تدعم الادعاء المطروح.

(٨) يمكن للأدلة أن تكون كمية ونوعية على حد سواء

ليس لنمط من الأدلة أن يكون متفوقًا بطبيعته على أيِّ نمط آخر: فذلك كلُّه يتوقَّف على كيفية استخدام هذه الأدلَّة. فالأرقام يمكن أن تكون مفيدة تمامًا في قطع الطريق على التفكير الخادع والبلاغة الغامضة، ويمكن للنص أن يكون بالغ الإفادة في حكاية قصة برنامج ما ومساعدة القراء على إقامة صِلاتٍ بينه وبين أوضاعهم الخاصة.

(٩) يمكن للأدلة أن تكون إما مباشرة أو غير مباشرة

في بعض الأحيان لا يكون من المعقول ولا من المرغوب فيه قياس النوعية على نحوٍ مباشر، وتكون القياسات البديلة أو الوكيلة أكثر فعالية. قد يحسب المرء، على سبيل المثال، أنَّ الفحص الشامل يشكِّل المصدر المباشر للأدلة على تعلم الطلاب الذين يختصُّون، غير أنَّ ضيق بؤرة هذا الفحص قد تخلق حاجة إلى القياسات غير المباشرة، مثل مجموعات الطلاب المركَّزة ومعدلات القبول الجامعي؛ بغية استكمال الصورة.

وباختصار، إذَن، تتحول المعطيات إلى أدلة عن طريق التأويل البشري؛ ولذلك فإنَّ تحديد ما يشكِّل دليلًا — أو الأهمُّ من ذلك، ما يمكن أن تكون المعطيات دليلًا عليه — هو عملية حكم من المستوى الرفيع. وذلك هو السبب في أنَّ المجموعة ذاتها من المعطيات كثيرًا ما يمكن استخدامها لاستخراج حُجج متناقضة. وعلى سبيل المثال، هل تشكل الدرجات

المرتفعة التي ينالها خريجو الدراسات العليا في القسم دليلًا على نجاح هذا الأخير في تعليمه للاختصاصيين؟ أم أنها تنمُّ على انحياز القسم إلى إعداد الطلاب في الدراسات العليا، على حساب بقية الأمور؟ وإذا ما كانت المؤسسة شديدة الانتقائية أصلًا، فهل تنمُّ هذه الدرجات على أيِّ شيء يتعدَّى تلك التوقُّعات الكبيرة التي تكون سائدةً ومسيطرةً منذ القبول بأن يبدي هؤلاء الطلاب قدرة أكاديمية مميَّزة؟ والمسألة هي أنَّ الأدلة لا تتكلم من تلقاء ذاتها، شأنها شأن المعطيات. وما تفعله الأدلة الجيدة، أو ينبغي أن تفعله، هو أنها تُشرِك أعضاء القسم وسواهم في حوار مفيد ومُطَّلع حول ما يجري. ويمكن للمرء أن يتوقع في مثل هذه الحوارات بروز حقائق متعددة، فإذا ما أفضى ذلك بدوره إلى خلاف بنَّاء، كان الأمر حسنًا بالفعل.

ولقد كشفت دراسة تقويم الأقسام التي قامت بها بيو (وِرغِن وسوينغن، ٢٠٠٠م) عن عدد كبير من الأدلة التي تُستخدم في تقويم نوعية الأقسام، وهذا ما يشير إليه الجدول ٦-١.

جدول ٦-١: الأدلة المستخدمة في تقويم الأقسام.

مؤهِّلات الهيئة التعليمية	الأصول/أوراق الاعتماد الأكاديمية
	الشهرة على المستوى الوطني
	مؤهِّلات المساعدين
	القدرة على الاستجابة للحاجات/الفرص المستقبلية
	انسجام مؤهِّلات الهيئة مع حاجات/أهداف القسم
	فرص التطور لدى الهيئة
إنتاجية الهيئة التعليمية	تمويل البحوث
	منشورات الهيئة
	جوائز البحوث
	مكانة القسم على المستوى الوطني
	العبء التدريسي
	ساعات التدريس المعتمدة

	توزيع معادل تفرُّغ الهيئة
	الأطروحات التي يُقدَّم لها النصح، أو يتم ترؤسها
	الطلاب تحت الإشراف
	المساهمات الخدمية
	الامتداد الأكاديمي
	التعاون مع وحدات أو برامج أخرى
الكفاءة	اتجاهات التكاليف والمصروفات على مستوى الوحدة
	معادل تفرُّغ الهيئة/معادل تفرُّغ الطلاب
	ساعات التدريس المعتمدة/معادل تفرُّغ الهيئة
	الإيرادات/ساعات التدريس المعتمدة
	الإيرادات/المصروفات
	الميزانية الجارية/معادل تفرُّغ الهيئة
	الإنفاق على البحث/معادل تفرُّغ الهيئة
	دعم الدولة/الميزانية الكلِّية
نوعية المنهاج	عمليات التخطيط
	آليات التحكم بالنوعية
	أهداف التعلم
	متطلبات الاختصاص أو الدراسات العليا
	انسجام المقررات مع أهداف المنهاج
	تنسيق المقررات
	النماذج اللازمة كشرط أساسي
	التوازن بين العمق والاتساع
	نسبة المقررات المشتملة على تعلُّم فاعل
	انسجام الأقسام المتعددة في المقرر

	توفُّر المواد الاختيارية إجراءات النصح والإرشاد
نوعية التعليم	عمليات تقويم التدريس والإرشاد المشاركة في التدريس التعاوني حجم الصَّف الابتكار التعليمي خصائص خلاصات المقررات استراتيجيات الارتقاء بالتعليم الفاعل إجراءات وضع المقاييس الأكاديمية تبني التكنولوجيات المعلوماتية
نوعية الطلاب	اختبار SAT عند القبول، أو ACT، أو GRE استراتيجيات التسجيل والقبول معدَّلات القبول الدعم المالي لطلاب الدراسات العليا التنوع الديمغرافي
إنتاجية الطلاب	نماذج التسجيل عدد الذين يختصُّون عدد المنقولين إلى مستوى أعلى واجبات الطلاب جهد الطلاب الاحتفاظ/درجات التخرُّج الدرجات التي نالت مكافآت زمن الحصول على درجة مشاركة الطلاب

	في نشاطات القسم
نتائج التعلُّم	عمليات تقويم التعلُّم تطور الطلاب المعرفي رضا الطلاب تصنيف الدرجات أو الشهادات التمكُّن من المهارات العامة إنجازات الطلاب إنجاز الأهداف المطلوبة في مجالات التخصص الأداء في مقررات الذروة تعيين الطلاب (في وظائف) رضا المستخدِم رضا الخريجين الأداء في امتحانات الإجازة/الشهادة، واختبارات المستوى نسبة الطلاب الذين يدخلون الدراسات العليا
كفاية الموارد	التسهيلات المخبرية/الحاسوبية مكاتب أعضاء الهيئة التعليمية غرف الصف الهيئة الداعمة، عددها ومؤهلاتها طاقة الاستيعاب
المساهمات في رسالة/أولويات المؤسسة	رسالة/رؤية القسم تميُّز القسم أهميته بالنسبة للمؤسسة توفُّر البرنامج ذاته في أمكنة أخرى العلاقة مع البرامج الأخرى

المساهمة في التطور الاقتصادي، وسواه من المنافع الاجتماعية

الخدمة المقدَّمة لغير الطلاب الذين يختصُّون، التعليم المستمر

التلاؤم مع الخطة الاستراتيجية

مطالب الطلاب

مطالب المستخدِمين

(مُستَمد من ج. ف. وِرغِن وج. ن. سوينغن، تقويم الأقسام،٢٠٠٠م)

ثَمة أكثر من ١٠٠ معيار مستقل. وعلى النقيض من الحكمة التقليدية، يكفي التفحُّص السريع لهذا الجدول كي نتبيَّن ما فيه من توزُّع متساوٍ وعادل بين معايير الدخل (مؤهلات الهيئة، المعادل التفرغي)، والعملية (نوعية المنهاج، واجبات الطلاب)، والخَرج (منشورات الهيئة التعليمية، تعلُّم الطلاب). غير أننا حين نمعن النظر في معايير العملية، نجد أنَّ قلة منها هي التي تتعلَّق بالكيفية التي يمكن مت خلالها للقسم أو البرنامج أن يرتقي بتعلم الطلاب والهيئة التعليمية وبنمائهم وتطورهم. ومع أنَّ التحسين المتواصل هو واحد من الأهداف القيِّمة والمهمة، إلا أننا لا نكثر من تقويمه (ومكافأته، تاليًا). ويبقى أنَّ هذا الجدول يقدِّم، على الأقل، قَدرًا كبيرًا من المعطيات التي يمكن أن تكون مفيدة. وما من مؤسسة تجمع — أو ينبغي أن تجمع — كلَّ هذه المعطيات، مع أننا وجدنا أنَّ معظم المؤسسات قد توفَّرت لها معظم مصادر الأدلة هذه. وهكذا يغدو السؤال المطروح هو كيف نأخذ المعلومات الخام التي لم يسبق تأويلها ونحوِّلها إلى أدلة مفيدة؟

(١٠) الحكم على نوعية الأدلة

على الرغم من الواقعة الفعلية التي مفادها أنَّ ما من سياسات خاصة بمراجعة البرامج المؤسساتية تشتمل على إرشادات يمكن استخدامها في الحكم على صحة الأدلة؛ إلا إنَّه تبقى هنالك إرشادات تتعلق بالنوعية. وكما سبق أن أشرت، فإنَّ الإجابة عن أيِّ سؤال يتعلق

بصحة الأدلة يتوقَّف على مدى تلاؤم الأدلة مع السياق: فتقويم نوعية الطلاب بحساب معدلات القبول يكون مناسبًا للجامعة الوطنية الانتقائية أكثر من الجامعة المحلية الشاملة بكثير، وإذ نضع ذلك في الأذهان؛ فإنَّ المؤسسات وأقسامها ينبغي أن تكون قادرة على أن تتفحَّص باحتراس تلك الأدلة التي تستخدمها في تقويم البرامج وإطلاق الأحكام عليها. وثمة إطار متوفِّر أصلًا لذلك، هو مقاييس تقويم البرامج (الطبعة الثانية) (لجنة مشتركة، ١٩٩٤م). فعلى الرغم من أنَّ هذه المقاييس كانت قد وُضعَت لتغطي أشكال التقويم التعليمي جميعًا، إلا إنَّ معظمها مناسب لتقويم برامج التعليم العالي. وهي مقاييس مُصنَّفة في أربعة أصناف، هي التالية بعد إعادة صياغتها:

(١) **مقاييس النفعية**: والمقصود منها أن تضمن خدمة معطيات التقويم حاجات المساهمين في البرنامج.

(٢) **مقاييس إمكانية التنفيذ**: والمقصود منها أن تضمن أن يكون التقويم واقعيًّا، متبصِّرًا بالعواقب، دبلوماسيًّا، ومقتصدًا حسن التدبير.

(٣) **معايير اللياقة**: ويقصد بها أن تضمن أن يُجرى التقويم بصورة صحيحة، وأخلاقية، وباحترام واجب لأولئك الذين تؤثِّر عليهم نتائجه.

(٤) **مقاييس الصواب**: ويُقصَد منها أن تضمن أن ينقل التقويم معلومات صائبة تقنيًّا عن البرنامج.

ومقاييس الصواب هي تلك المقاييس التي تتناول الأسئلة المتعلقة بصحة المعطيات. وأحد مقاييس الصواب هذه، مفاده أنَّ إجراءات جمع المعلومات ينبغي أن تُطوَّر بطرائق تضمن أن تكون تأويلات المعطيات صحيحة بالنسبة للاستخدام المُرَاد. فالمعايير والأدلة ليست بطبيعتها صحيحة أو غير صحيحة، والأحرى أنَّ الصحة «تتوقَّف بكلِّ ما للكلمة من معنى على الأسئلة المطروحة، والإجراءات المُستخدَمة، وشروط جَمع المعطيات ... وخاصةً على تأويل النتائج» (١٩٩٤م، ص١٤٦). ويطرح إيول (٢٠٠٢م) خمسة مبادئ للأدلة الجيدة، مشابهة لتلك التي عممتها «اللجنة المشتركة»:

(١) **الصلة**: فالأدلة «مرتبطة على نحوٍ واضح بالادعاء المطروح ... بما في ذلك ما يُفترض بأيِّ معلومات تُقدَّم أن تكون دليلًا عليه» (ص٨-٩)

(٢) **إثبات الصحة**: توفُّر معلومات كافية تسمح لآخرين بالتعاون المستقل.

(٣) **التمثيل**: فالأدلة «نمطية بالنسبة لوضع أو شرط أساسي وليست أمرًا معزولًا» (ص١١).

(٤) **التراكم**: فصدقية الأدلة تتحسَّن باستخدام مصادر متعددة.

(٥) **إمكانية اتخاذها أساسًا للفعل**: فالأدلة توفِّر «مرشدًا نوعيًّا للفعل والارتقاء ... والأدلة المقدَّمة [ينبغي أن] تُحلَّل تأمليًّا وتؤوَّل للكشف عن تطبيقاتها النوعية» (ص١٣).

(١١) إرشادات للحكم على نوعية الأدلة

إذا جمعنا معًا هذين المصدرين من مصادرة الحكمة الخاصة بتقويم نوعية المعطيات من حيث كونها بيِّنات واضحة، نجد أنَّ الإرشادات التالية هي التي تتوفَّر لنا:

(١) تَطلَّع إلى الانسجام بين الأدلة الممكنة وقيم البرنامج وأهدافه. واحصل على الأحكام التي يطلقها المساهمون في البرنامج (الهيئة التعليمية، المديرون، الطلاب) بخصوص صدقية الأدلة.

(٢) حدِّد أسباب اختيار المعطيات التي ستُستخدم كأدلة، وبيِّن الصلة بين الأدلة والأسئلة والقضايا المطروحة. تجنَّب اختيار معلومات لمجرد أنها يمكن أن تُحدَّد كميًّا أو لمجرَّد أنها متوفِّرة أصلًا.

(٣) احترس بصورة خاصة حين تتبنَّى أدوات جديدة أو أدوات سبق تطويرها لأغراض أخرى. لا تستبعدها، ولكن أشِر إلى أنَّ هذه الأدوات هي أدوات للاستكشاف وينبغي تأويلها بحذر وضمن حدود سياقية محددة جيدًا.

(٤) اجمع الأدلة باستخدام مصادر معطيات متعددة، ولكن قُم بذلك بطريقة مقتصدة وقويمة قدر الإمكان.

(٥) قوِّم شمولية الأدلة كمجموعة، بالارتباط مع المعلومات التي تحتاجها للإجابة عن مجموع أسئلة التقويم. اسأل: «هل ستفضي لنا هذه المعلومات بما نحتاج لأن نعرفه؟».

(٦) هيئ للإجابة عن سلسلة من الأسئلة التي تبدأ بـ «ماذا لو؟»: «ماذا سنفعل لو بيَّنت الأدلة ...؟».

(١٢) الحكم على نوعية الأدلة: مثال

إليكم هذا المثال عن الكيفية التي يمكن بها للقسم أن يحدِّد الأدلة التي تناسب أسئلته التقويمية.

سبق لقسم الفرينولوجي (علم فراسة الدماغ)، وعلى مدى سنوات، أن حدَّد الخدمة المدنية كواحدة من أولوياته العليا، انسجامًا مع دوره كقسم أساسي في جامعة مدينية شاملة. وقد اتخذ ذلك هيئةَ مقررات لتعلُّم الخدمة، تشغل الآن ٢٠٪ من المنهاج الدراسي، وموضوعات خدمة اختصاصية، وأبحاث مشتركة مع هيئات مجتمعية. ومع أنَّ هنالك كثير من الأدلة التي تُروى عن أنَّ استراتيجية المشاركة هذه تعمل عملها، فقد بقيت هنالك أسئلة عما إذا كان الأمر يستحق كلَّ هذا الجهد. وكانت عناية أعضاء الهيئة التعليمية الشابَّة مركَّزة بشكل خاص على أن يعمل التزامهم بالمشاركة على التعجيل بترقيتهم وتثبيتهم، مع أنَّ سجلهم قد يكون فقيرًا من حيث الأدلة التقليدية على الجدارة (كالمنشورات المُحكَّمة)؛ ولذلك فقد كان السؤال التقويمي المركزي المطروح على القسم هو: «كيف يمكن لنا أن نعلم أننا فعالون في مشاركتنا المجتمعية؟» وقد أفضت الجلسة النقاشية الأولى إلى اتفاق على أنَّ الضروب التالية من الأدلة تدلُّ على الفعالية (أو غيابها) (غيلمون،١٩٩٧م):

- رضا الطلاب عن المشاركة.
- رضا المجتمع عن المشاركة.
- الصلات بين البحث المجتمعي والأجندات العلمية والمنشورات، والتقدِمات، والمنح الناجمة عن ذلك.
- التغيرات في السياسة أو في الممارسة الاختصاصية والتي يمكن ردُّها إلى نشاطات هذه المشاركة.

وحين سُئل أعضاء الهيئة التعليمية: «هل تفضي لنا هذه المعلومات بما نحتاج لأن نعرفه؟»، تبيَّن أنَّ من العسير تبيان الفعالية دون إضافة ما يلي إلى القائمة:

- نتائج تعلُّم الطلاب انسجامًا مع أهداف المنهاج الدراسي.

وحين نظر أعضاء القسم فيما يمكن أن يفعلوه بالأدلة التي جمعوها، أدركوا أن المعطيات الواردة أعلاه لن توفِّر وحدها أكثر من بضع إرشادات تتعلق بما ينبغي الحفاظ عليه، أو تحسينه، أو تغييره، ولذلك أُضيف إلى القائمة ما يلي:

- طبيعة المشاركة التي تم التفاوض عليها بين القسم وشركائه في المجتمع، بما في ذلك نماذج المشاركة، وأنواع النشاطات التي يتم القيام بها، ومصدر وطرائق المبادرة إلى الاتصال.

ثم نظر القسم بعد ذلك في الشكل الذي ينبغي أن تتخذه الأدلة. فالمعطيات الخاصة بالنتائج البحثية كانت متوفرة مسبقًا ولا تحتاج إلا لجمعها معًا وإعطائها قوامًا محدَّدًا. والمعطيات الخاصة برضا الطلاب وتعلُّمهم كانت متاحة أيضًا، ولو بصورة جزئية، من خلال عمليات المسح في نهاية المقررات ومشروعات المقررات، على الرغم مما ظهر عند التأمل السريع من أن هذه الأمور لا تكفي كأدلة، ولذلك قرر القسم أن يطلب من الطلاب إعداد مقالات عن تجاربهم مع مناهج تعلُّم الخدمة. أما أصل المشاركة ونماذجها، فضلًا عن درجة رضا الشركاء في المجتمع وتأثير عمل القسم عليهم، فكان من الضروري تحديدها من خلال مسح وجيز وبعض المقابلات المنتقاة (انظر بولامبا وبانتا، ١٩٩٩م) وتعزيز ذلك بمراجعة للوثائق.

وهكذا جمع القسم أدلته. فماذا بعد؟

سوف أناقش في الفصل التالي كيف نضفي معنى على ما تعلمه هذا القسم.

المراجع

American Association of University Professors, (1940, 1995), *AAUP policy document and report*, Washington, DC: author.

Ewell, P. (2002), *Evidence guide: A guide to using evidence in the accreditation process*, Alameda, CA: Western Association of Schools and Colleges.

Ferren, A. S., & Slavings, R. (2000), *Investing in quality: Tools for improving curricular efficiency*, Washington DC: Association of American Colleges and Universities.

Gelmon, S. B. (1997), *International improvement: The deliberate linkage of assessment and accreditation*, Presentation to the 1997 AAHE Conference on Assessment and Quality, Washington, DC: American Association for Higher Education.

Joint Committee on standards for Educational Evaluation, James R. Sanders, Chair, (1994), *The program evaluation standards: How to assess evaluations of educational programs*, Thousand Oaks, CA: Sage.

Palomba, C. A., & Banta, T. W. (1999), *Assessment essential: planning, implementing, and improving assessment in higher education*, San Francisco, CA: Jossey-Bass.

Patton, M. Q. (1997), *Utilization-focused evaluation: The new century text*, Thousand Oaks, CA: Sage.

Wergin, J. F., & Swingen, J. N. (2000), *Departmental assessment: How some colleges are effectively evaluating the collective work of faculty*, Washington, DC: AAHE.

الفصل السابع

إضفاء المعنى على أدلة النوعية

إننا أكثر حكمةً مما نعلم.

رالف والدو إيمرسون

أخطر شيء في الدنيا أن تحسب أنَّك تفهم شيئًا.

من مأثورات بوذية زِن

مدخل

أشرتُ في الفصول السابقة، أنَّ البحث عن نوعية البرامج هو في النهاية فعل شخصيٌّ وتأويلي رفيع. والنوعية لا تتحدَّد قطُّ بالأرقام والإحصائيات، أو بالقصص والشهادات. ويقوم فعل الحكم على القيمة من خلال جمع البشر للمعلومات، وإضفاء معنى عليها عبر تمريرها في مصفاة منظوراتهم المعرفية الخاصة وتوجُّهاتهم القيمية، ثم إطلاق حكم، وهو حكم غالبًا ما يكون ضمنيًّا بل وغير واعٍ.

وسوف أركِّز في هذا الفصل على الكيفية التي يمكن بها للقسم أن يؤوِّل ويَستخدم المعلومات التي يجمعها عن ذاته والكيفية التي يمكن أن يفعل بها ذلك بطريقة تفضي إلى ثقافة تأملية نقدية. وسوف أتناول بهذا الصدد كلًّا من الأسئلة التالية: كيف نؤوِّل الأسئلة التقويمية التي جمعناها، وكيف نفعل ذلك في سياق جمعيٍّ أكاديمي؟ كيف نستخدم

الأدلة لتحدي الافتراضات التي نفترضها بشأن ما نفعله وما نُحدِثه من تأثيرات على المساهمين؟ كيف نستخدم المعطيات في تحسين عملية اتخاذ القرار؟

يبدو أننا غالبًا ما نفترض أنَّ أحكام النوعية تكون واضحة ما إن ننظر إلى الأدلة، كما نفترض أنَّ المقاييس التي نستخدمها في إطلاق هذه الأحكام هي مقاييس مطلقة يقتنع بها الجميع. غير أنَّ أيًّا من هذين الافتراضين ليس صحيحًا. دعونا نعود إلى الأقوال الأربعة التي استخدمتها في بداية الفصل الخامس.

> اتجاهات التسجيل للدراسة الاختصاصية تميل إلى الانخفاض، وعلينا أن نفعل شيئًا ما بهذا الخصوص.
>
> الطلاب يشتكون من صعوبة حلقات بحث التخرج. كيف يمكن أن نتعامل مع هذه الزمرة من الأولاد البكَّائين؟
>
> كان عامنا الدراسي منتجًا، الأمر الذي يشير إليه عدد المنشورات الفردية في المجلات المحكَّمة.
>
> خريجونا يبدون قانعين بنيل وظائف أكاديمية في مؤسسات من الدرجة الثانية والثالثة. أين أخفقنا؟

لاحظوا أنَّ هنالك أحكام قيمة واضحة تُطلق في كلِّ قول من هذه الأقوال، وتقوم على مقاييس للأداء ضمنية. ومن ثَم، فإنَّ هذه الأحكام تفضي إلى استنتاجات بشأن ما ينبغي أن يفعله القسم. وتعمل قيم القسم التي يتم التفاوض عليها بالطريقة التي اقترحناها في الفصل الخامس على جعل الافتراضات التي تقف خلف هذه الاستنتاجات أجلَى وأوضح، لكنها لا تحسم الجدال بالضرورة. فقد يتفاوض القسم على قيمة أن يكون التسجيل فيه كبيرًا، وقد يتخيَّل أن التسجيل ينبغي أن يصل الحد الأمثل، ولكن هل يعني ذلك أنَّ أي انخفاض في التسجيل هو علامة على وجود مشكلة؟ إلى أيِّ حد يجب أن تصل شكاوى الطلاب في عُلوها وصياحها قبل أن نبرِّر لأنفسنا القيام بفعل جماعيٍّ ما؟ هل يمكن للسنة المنتِجة على صعيد البحث أن تشير إلى أمور أخرى؟ ما عدد المتخرجين الذين ينبغوا أن يعملوا في مؤسسات الدرجة الأولى، لكي تشعر الهيئة التعليمية بأنها نجحت في الإشراف عليهم؟

(١) المقاييس: تعريف

أطرح في هذا الفصل استراتيجيةً في تحديد مقاييس النوعية سواء بالنسبة للبرنامج أم بالنسبة لإضفاء معنى على أدلة النوعية التي تقدَّم بخصوص هذا البرنامج. غير أنني أودُّ أولًا أن أوضح مصطلح «المقياس» ذاته. ذلك أنَّ «المقياس»، مثل «النوعية»، هو مفهوم غامض، وفي حين يشير مصطلح «المعايير» إلى تلك الضروب من الأدلة المُستخدَمة في التوصُّل إلى أحكام القيمة، فإنَّ مصطلح «المقياس» هو نقطة مقارنة بالنسبة لمعيار معين، وبذلك يوفِّر أساسًا لإطلاق حكم القيمة. وإذا ما كان لنا أن نتخيَّل المعيار بوصفه نوعًا من عصا الياردة المجازيَّة، فإنَّ المقاييس هي العلامات الموجودة على تلك العصا. وعلى سبيل المثال، قد يكون معيار القسم هو «طلاب الاختصاص الذين يكملون منهاجهم الدراسي خلال ستة أعوام». فهذه المعلومة ليست ذات فائدة كبيرة بحد ذاتها. فما هو الأداء الذي يُعتبر مقبولًا؟ ٦٠٪؟ ٧٠٪؟ ٨٠٪؟ أعلى من العام الماضي؟ ضمن المراتب الخمسين الأولى بين مئة مؤسسة مماثلة؟ ولذلك، فإنَّ المقياس هو مستوى الأداء الذي يمكن قبالته المقارنة بين الأدلة التقويمية والتوصُّل إلى أحكام تتعلق بالقيمة. وثَمة طرائق عدَّة لتأطير المقاييس:

المقاييس بوصفها أهدافًا

نحن جميعًا على ألفة بوضع الأهداف. ذلك أننا نضع للأداء أهدافه، سنويًّا أو لفترات زمنية مختلفة. وهي أهداف يتعاون أعضاء الهيئة التعليمية في وضعها مع الكراسي، وتتشارك الأقسام في وضعها مع العمداء، وتتشارك الكليات في وضعها مع الإدارة المركزية، وتتشارك المؤسسات في وضعها مع مجالسها. ومن ثَم، فإنَّ الأداء الفعلي يُقارَن بالأداء المُراد ويتمُّ التوصُّل إلى حكم. ولكن يا ليت الدنيا بهذه البساطة! فالحدود التي تتسِم بها الأهداف كمقاييس هي حدود جدِّية. لننظر في هذا: «سالي، لقد أشارت خطة عملك السنوية إلى أنك كنت ستنشرين في هذا العام ثلاث مقالات وفصلًا من كتاب. وأرى هنا أنَّك لم تنشري سوى مقالتين، أما المقال الآخر فلا يزال قيد الطبع وفصل الكتاب لا يزال قيد المراجعة. سوف أعطيك تصنيف «أقل من المرضي» في البحث». إنَّ أهداف الأداء، مهما تكن فائدتها كأدوات للتفكير المنظَّم والتركيز على النتائج، إنما تطرح مشكلات جدِّية فيما يتعلق بإطلاق أحكام القيمة.

فهي تفترض أداءً كاملًا وإمكانية تنبؤ كلِّية: فالكلام عن طموحاتنا، أو ما نحلم بوجوده، شيء — مع أنَّ سنغ (٢٠٠٠م) يشير إلى أنَّ طموحات الجماعة هي أمور أساسية في التعلُّم التنظيمي — وتحويل هذه الطموحات والأحلام إلى أمور ملموسة يمكن أن نتحمَّل مسئوليتها هو شيء آخر تمامًا. فمن الممكن أن يبرز حشد من المشكلات أو الفرص غير المتوقعة، حتى في الحياة الأكاديمية ذات الإيقاع المستقر نسبيًّا، ومثل هذه الأمور قد تجعل الأهداف التي سبق أن أُمعِنَ فيها النظر أشد الإمعان أهدافًا قليلة الأهمية، أو بلا أهمية على الإطلاق. وعلاوةً على ذلك، ولأنَّ المستقبل شديد الغموض ولا يمكن التنبُّؤ به، فإنَّ الأرقام غالبًا ما تُعرَض على الملأ في محاولة لإضفاء مزيد من الدِّقة على الأهداف. ولكن ما مدى إمكانية التوصل إلى معدَّل احتفاظ يبلغ ٨٠٪ خلال خمسة أعوام؟ لا أحد يعلم حقًّا.

وهي تطرح صراعات بين المصالح: يقول المقوِّم ما يكل كوين باتون (١٩٩٧م): إنه رأى على جدار أحد المكاتب ملصقًا يقول: «أعظم المخاطر ليس أن تكون أهدافنا رفيعة فلا نحققها، بل أن يكون هدفنا بالغ التواضع ونحققه» (ص١٥٤). وبعبارة أخرى، فإنَّ وضع توقعات متواضعة هو أمر حسن إذا كنت تريد أن تبدو ناجحًا، لكنه رديء إذا كنت تريد أن تحقق نوعية فعلية. وهذه معضلة تواجه واضعي الأهداف طوال الوقت.

والهوس بالأهداف التي يمكن قياسها يمكن أن يستغرق عمر البرنامج كلِّه ويحرفه عن أغراضه الفعلية: لقد سبق أن تناولت هذه النقطة بوصفها ظاهرة «انزياح الهدف» (بلاو وسكوت، ١٩٦٢م). فالتفكير في المؤشرات الكمية — كمعدَّلات القبول والاحتفاظ، ودولارات المنح المقدَّمة، وما إلى ذلك — كأدلة على نوعية البرنامج هو شيء، والتثبُّت على هذه المؤشرات كما لو كانت أهدافًا بحد ذاتها هو شيء آخر تمامًا. وعلى سبيل المثال، إذا ما وضع قسمٌ لنفسه هدفًا أن يزيد تسجيل الدراسات الاختصاصية فيه بنسبة ٣٠٪ خلال السنوات الخمس التالية، فذلك أمر حسن، إذا ما كان ثَمة وضوح لدى الجميع بأنَّ مجرد تحقيق هذا الهدف لا يثبت بالضرورة نوعية البرنامج (أو، بالعكس، أنَّ الفشل في تحقيق هذا الهدف لا يشير بالضرورة إلى الإخفاق). وعلى أعضاء الهيئة التعليمية أن يسألوا أنفسهم هذا السؤال مرة بعد مرة: «ما عواقب تحقيق هذا الهدف؟ كيف يمكن لذلك أن يسهم في غاياتنا الأساسية؟».

ولست أعني هنا، مرةً أخرى، أن وضع الأقسام أهدافًا جماعية هو فكرة رديئة. بل على العكس تمامًا. فأهداف البرنامج تعكس، بطريقة التوجُّه بحسب النتائج والتطلُّع

قدمًا، ما يمثِّله القسم وما ينوي إنجازه. واتخاذ الأهداف كدريئة للأداء هو أمر حسن. ولا تنشأ المشكلات إلا حين تنزاح الأهداف من استخدامها كأدوات لتركيز الطاقة والالتزام إلى استخدامها كمقاييس يتحمَّل البرنامج المسئولية ويُحاسب على أساسها.

المقاييس بوصفها تاريخًا

يمكن للقسم أن يقارن أداؤه مع نتائج السنوات السابقة أو مع نتائج مجموعات من السنوات السابقة. وكلما كانت الفترة أطول، كان ذلك أفضل، لأنَّ ذلك يساعد على تمييز الاتجاهات والنزعات الفعلية من الانحرافات المؤقتة والعابرة. ومن المرشحين الواضحين لهذا النوع من التحليل معطيات التسجيل والاحتفاظ، المقررات الدراسية ومعادلات تفرُّغ الهيئة التعليمية، ودولارات المنَح الخارجية، وما إلى ذلك. أما النظر إلى الأداء الحالي كجزء من اتجاه طويل الأمد فيقدِّم مزية إضافية تتمثَّل بالاعتراف بوجود التغير التدريجي المتنامي، الأمر الذي قد لا يُلاحظ على المدى القصير. وعلى سبيل المثال، فقد سبق لزيمسكي وماسي (١٩٩٣م) أن كتبا عن ظاهرة الارتفاع التدريجي في الأسعار الأكاديمية، وهي ظاهرة أدَّت إلى تخفيض في نفقات التدريس لصالح الهيئات التعليمية البحثية ذات السيرة الرفيعة، الأمر الذي غدَا بعد ذلك مقياسًا للجميع في إنفاقهم على التدريس. ويمكن للأقسام التي يعمل فيها الارتفاع التدريجي في الأسعار على ما يرام ألا تشعر بذلك، إلى أن تُرى الخطوط التي يسير فيها هذا الاتجاه على مدى طويل نسبيًّا. والمشكلة مع التاريخ بوصفه مقياسًا هي — بالطبع — التاريخ ذاته. فالنظر إلى الوراء لا يساعد القسم دائمًا على التطلع إلى الأمام.

المقاييس بوصفها أحكامًا ضمنية

تأتي هذه المقاربة للمقاييس من منظورات مختلفة تمامًا، وهي تفترض أنَّ ضروب النوعية المعقدة مثل نوعية البرامج التعليمية لا تعنو بسهولة للمقاربات التحليلية التي تفضي إلى نتائج محددة، أما مكوِّنات نوعية البرنامج وعناصرها فتفوق البرامج ذاتها في كونها تتعذر على الوصف والتحليل؛ ولذلك فإنَّ أحكام القيمة ينبغي أن تقوم على أساس تقويم كلِّي يجريه أكاديميون متضلِّعون تمامًا من أغراض الأكاديميا وتقاليدها. ومثل هذه المنظور هو الذي يدفع إلى استخدام الزملاء ذوي السيرة الرفيعة في مؤسسات أخرى كمراجعين:

ففي حين يقدَّم لهم قدر كبير من المعلومات عن أغراض البرنامج وأهدافه، فإنَّ اهتمامهم الأساسي يبقى متركِّزًا على النظر في البرنامج ككلٍّ ووضع تقويم له من موقعهم كخبراء. والحال أنَّ ثمة الكثير مما يمكن أن يُقال بشأن هذه المقاربة: فمعرفة رأيٍ خارجي في قيمة البرنامج، وتنقية هذا الرأي عبر عدسات خبير (آيزنر،١٩٩١م)، يمكن أن يكون أمرًا رفيع القيمة كوسيلة لتحدي الافتراضات السائدة ودفع الأقسام وهيئاتها التعليمية إلى رؤية ذاتها على نحوٍ مختلف. ويشير آيزنر إلى أننا «بحاجة لأن نتعلَّم رؤية ما تعلمنا أن تفوتنا ملاحظته» (ص٧٧). غير أنَّ هنالك بعض العوائق أيضًا. ومن أهمها أنَّ المقاييس — بتعريفها — لا تكون ظاهرة قط. فهي تتوقَّف تمامًا على الخبير الذي يُطلق الحكم. وهكذا، يمكن أن تكون الأحكام الضمنية التي يطلقها الخبير الخارجي مفيدة وفاعلة كمصدر للأحكام المتعلقة بنوعية البرنامج، إلا إنَّها لا تكون ذات معنى إلا حين نتعامل معها كتقنية مساعدة وحسب.

المقاييس بوصفها علامات هادية

مصطلح «العلامات الهادية» هو مصطلح آخر من المصطلحات التي تم استيرادها من الحركة المهتمة بالنوعية في عالم الأعمال فجاءت حاملةً معها متاعها المعتاد. ويشير هذا المصطلح بمعناه الواسع إلى عملية تحديد المؤسسات أو الأقسام المشابهة لمؤسسة المرء أو قسمه والتي لديها أفضل الممارسات، واستخدام هذه الممارسات كمقاييس للمقارنة. والحال أنَّ نتائج المؤسسات الأخرى يمكن أن تكون مفيدة جدًّا كمصدر للطموح، خاصةً بالنسبة لأولئك الذين يمكن بغير ذلك أن يكونوا متشائمين وعيَّابين بشأن قدرة مؤسستهم. ومن الأمثلة على ذلك أنَّ الهيئة التعليمية في قسم الفنون والعلوم في جامعة بحثية كبيرة يمكن أن تفترض أنَّ جماعات التعلم المؤلَّفة من زمر قليلة من الطلاب الجيدين ليست ممكنة في مؤسسة مثل مؤسستهم إلى أن تسمع بما يحصل على هذا الصعيد في مؤسسة أخرى يروق للهيئة التعليمية أن تقارن نفسها بها. ففي مثل هذه الحالة يفعل فعله ذلك «الانتشار عن طريق الحسد»، وهي عبارة لي شومان. غير أنَّ للاتكاء الزائد على المقاييس بوصفها علامات هادية نقاط ضعفه الواضحة. فالمؤسسات النظيرة، مهما بدت مشابهة، تظلُّ مختلفة من نواحٍ مهمة لا تُحصى، بنيويًّا، وثقافيًّا، وماليًّا، وتاريخيًّا، بغضِّ النظر عن اختلاف الشخصيات وأساليب القيادة. والنتائج التي تلائم مؤسسة معينة قد تكون غير واقعية في مؤسسة أخرى، والعكس بالعكس.

(٢) تحديد المقاييس من خلال الفرع، أو الاختصاص، أو التوجيهات الخاصة بالاعتماد

البرامج التي تتجاهل المقاييس الوطنية التي تضعها هيئات خارجية تعرِّض نفسها للخطر، وقلة قليلة هي التي تفعل ذلك. غير أنَّه من الصعب أن نتصوَّر أيضًا أن يرضى أيُّ قسم بمجرَّد تلبية مقاييس الحد الأدنى التي تضعها هذه الهيئات.

والقسم ليس مضطرًّا — بالطبع — لأن يكون أسير واحدة وحسب من هذه المقارنات، ذلك أنَّ لكلٍّ منها مكامن قوتها ونقاط ضعفها الفريدة، فضلًا عن أنَّ الجمع بين المقارنات ليس ممكنًا وحسب بل مرغوب فيه أيضًا. فالأدلَّة المتعلقة بالتسجيل من المحتمل كثيرًا أن تكون مهمة ومفيدة حين تُقارَن مع برامج مشابهة أو يُقتدى بها، والأدلة المتعلقة بأداء الطلاب قد تستخدم بصورة جيدة جميع الأدلة آنفة الذِّكر. فالمهم هو أن تكون الأمور واضحة بشأن نقاط المقارنة والحصول على موافقة أعضاء القسم.

وإذا ما كان القسم نمطيًّا من جميع النواحي، والمعطيات متوفِّرة طوال الوقت: إحصائيات التسجيل والاحتفاظ، الجوانب الديمغرافية، ساعات التدريس المعتمدة، وما إلى ذلك، وجب عليه أن يضيف إلى ذلك نتائج التخرُّج، وعمليات المسح التي يقوم بها المُستخدِم، وجماعات الطلاب المركَّزة، وعمليات المسح التي تقوم بها الأسواق، وسوى ذلك من الإجراءات الخاصة، وسوف يجد أنَّ كلَّ وجهة نظر يمكن أن تجد معطًى من المعطيات مفيدًا في دعمها ومساندتها. وإذا لم يكن القسم كذلك، فإنَّ بمقدور المرء أن يرى أنَّ هذا القسم لا يتحصَّل على المعطيات الصحيحة أو أن معطياته تنطوي على خلل فادح. واسمحوا لي أن أذكر بهذا الصدد أنني أتابع على الـ CNN في بعض ليالي السبت برنامج The Capital Gang؛ وأنفُر على الدوام من استخدام روبرت نوفاك، المعلق المحافظ، لأيِّ معطيات تتعلق بالاقتصاد الوطني كي يبيِّن أنها تدعم الحاجة إلى تخفيض الضرائب على رءوس الأموال. (وهذا بالطبع، ما يفعله الفقهاء الليبراليون، إنما بطريقتهم الخاصة). ويبدو أنَّ البشر لا يعيدون النظر بآرائهم إلا حين تكون الأدلة واضحة وقاطعة.

غير أنَّه ليس من الضروري أن تكون الأمور على هذا النحو. فالسيناريوهات الأخرى ممكنة. والمطلوب هو طريقة أخرى في النظر إلى المعطيات، وطريقة أخرى في النظر إلى التعلم الإنساني. ولنتذكَّر هنا مناقشتنا للتعلم بوصفه تحولًا وتغيُّرًا في الفصل الرابع. فالمفتاح لجَعل الأدلة التقويمية مفيدة هو خلق مجموعة من الشروط التي يزداد فيها إلى أبعد حد احتمال أن تهتم بذلك الهيئة التعليمية، الأمر الذي يحصل حين تُقدَّم الأدلة

بطريقةٍ تخلق «معضلة مربكة»، بحسب مصطلح ميزيرو (١٩٩٠م): معضلةُ ما هو غير واضح ولا يسهل تفسيره، وما لا يعزِّز القيم أو التحيزات القائمة. (وإذا ما كانت الأدلة قاطعة فعلًا، كاكتشاف أنَّ أعدادًا كبيرة من الطلاب قد فشلت فجأة في امتحانات المجلس، قد يكون من الضروري أيضًا أن نُعنى بقلق الهيئة التعليمية قبل أن يغدو ممكنًا قيام أي نقاش عقلاني).

لنتذكَّر من الفصل الرابع تلك الخصائص بالغة الخصوبة فيما يتعلَّق بالتحرِّي النقدي في القسم: طرح أسئلة مفتوحة النهايات، التأمل فيما يفعله القسم، إقامة مشاركة بين التأملات الفردية، إضفاء معنى على المعطيات، والربط بين التأمل والفعل. وسوف أكرِّس ما بقي من هذا الفصل لتناول هذين الأمرين الأخيرين.

(٣) تأويل معطيات التقويم

يتطلب الاهتمام بالمناقشات المفيدة الخاصة بمعنى المعطيات استراتيجيةً لتركيز هذه المناقشات. ويقدم باتون، في كتابه **التقويم المتركِّز على الانتفاع** (١٩٩٧م) بعض الأفكار المفيدة على هذا الصعيد، وسوف أقتبس من كتابه هذا بحرية. فتأويل الأدلة التقويمية المفيد له خطوات عدة:

تهيئة المسرح لاستخدام الأدلة

من المفيد أن نطرح بدايةً سلسلة من الأسئلة الخاصة بالمعطيات تبدأ ب «ماذا لو». فقبل تسجيل الأدلة وتقريرها، من الحسن أن ندعو أعضاء القسم للتأمل فيما يمكن أن تعنيه لهم مكتشفات عدة، وأن نسألهم: «ما الذي تعنيه بالنسبة لكم النوعية المتدنية، والنوعية المقبولة، والنوعية المثلى؟» ثم نقدم لهم معطيات افتراضية ونسأل: «ما الذي يمكن أن تفعلوه بهذه المعطيات؟ ما الأفعال التي ينبغي أن نقوم بها إذا ما خرجنا بمثل هذه النتائج؟».

فمثل هذه الأسئلة لا تقتصر على تشجيع التأمل النقدي قبل أن تتصلب المواقف وحسب، بل تتعدى ذلك إلى مساعدة أعضاء القسم في تحديد ما يمكن أن يكون شديد الإفادة بالنسبة لهم، والأسئلة المهمة التي يمكن أن يكونوا قد أغفلوا طرحها. لنفترض — على سبيل المثال — أنَّ القسم عازم على مراجعة النتائج التي حققتها مؤخَّرًا مجموعة مركَّزة من طلاب الدراسات العليا. قد يقول أعضاء الهيئة التعليمية: إنَّ النوعية المتدنية

تكون قائمة إذا ما شعر أكثر من نصف الخريجين بأنَّهم لم يُعَدُّوا بما فيه الكفاية فيما يتعلق باثنين أو أكثر من أهداف المنهاج الدراسي، وأنَّ النوعية المثلى تكون قائمة إذا ما شعر ٨٠٪ من الخريجين بأنهم قد أُعِدُّوا إعدادًا وافيًا في جميع المجالات، وأن النوعية المقبولة هي التي تكون بين هذين الحدَّين. وفي مثل هذه الحالة، فإنَّ طرح هذه الأسئلة التي تهيئ المسرح لا بد أن يضع القيم الجمعية لدى الهيئة التعليمية على الطاولة ويحبط ما يمكن أن يبرز لاحقًا من النزعات الدفاعية المحتمَلة.

تقديم المعطيات ببساطة

ينطبق هنا مبدأ Ockam's Razor القاضي بأنَّ النظرية الأبسط من بين نظريتين متنافستين أو أكثر هي المفضَّلة، فكلما بلغ التفسير حدَّه الأقصى من حيث البساطة زاد احتمال أن يكون التفسير الأصح. أما جداول المعطيات الضخمة بأعمدتها وأعمدة أرقامها فليس من المحتمل أن تفضي إلى الكثير من إضفاء المعنى. وكذا إجراءات التحليل التي لا تعلم بواطنها سوى قلة قليلة إذا لم تقترن بعروض بسيطة. ومن جهة أخرى، فإنَّ دعوة أعضاء القسم إلى التنقيب في المعطيات وجذورها يمكن أن يفضي إلى تبصُّرات مفيدة إذا ما كنَّا نتوقع أن يفضي ذلك التنقيب إلى عرض أبسط. ويلاحظ باتون (١٩٩٧م) أنَّ من المهم أن نوازن بين تعقيد الحياة الفعلية وبساطة تقديمها أو عرضها، علمًا بأنَّ جعل المعطيات مفهومةً لا يعني اختصار كلِّ شيء إلى نسبٍ مئوية ومعدَّلات وحسب. وفي بعض الأحيان تقتضي إقامة التوازن المناسب تقديم منظورات متعددة. وعلى سبيل المثال، لنفترض أنَّ القسم ينظر في اتجاهات تسجيل الأقليات الإثنية؛ إذ تقرر لديه أنَّ المزيد من تنوُّع الطلاب يفضي إلى تجربة تعليمية أغنى، ويفضي تاليًا إلى منهاج دراسي ذي نوعية أرفع. ولنفترض أنَّ تلك الاتجاهات كانت على نحوٍ ما نجد في الجدول ٧-١.

جدول ٧-١: اتجاهات التسجيل: الطلاب من الأقليات/الطلاب من غير الأقليات.

	منذ خمس سنوات	اليوم	التغير المطلق	٪
الأقليات	٢٠	٢٥	٥	٢٥
غير الأقليات	١٠٠	١٢٠	٢٠	٢٠

هل غدا الطلاب اليوم أشد تنوعًا، أم لا؟ الجواب يتوقَّف على ما إذا كان التركيز هو على التغير المطلق أم النسبي.

إنَّ واحدًا من أسباب وجود مثل هذا الميل إلى استخدام المزيد من المعطيات الكمية في التقويم (دراسات الحالات، المقابلات، القصص، وما إلى ذلك) هو الدقة الزائفة التي تعطيها الأرقام. لقد شهدنا جميعًا هلع الكرسي في قسمٍ ما وهو يحسب متوسط معدَّلات الطلاب ويجد أنها قد انخفضت إلى الفاصلة العشرية الثانية، ثم يستخدم هذه النتيجة في تصنيف أعضاء الهيئة التعليمية بحسب ارتفاع المعدلات لديهم. والمشكلة هنا ليست في استخدام الأرقام، بل في أنَّ الأرقام لا تُفسَّر على النحو الصحيح. وتقديم المعطيات ببساطة لا يعني الاستسلام للمغالطات الاختزالية؛ حيث يمكن تلافي مثل هذه المشكلات بتأويل المعطيات بالطرائق المقترحة أدناه.

تحديد الدعاوى والاهتمامات التي تطرحها هذه المعطيات، والتفاوض على قضايا التأويل

مهما بدت الأدلة قوية ومقنعة في الظاهر، ومهما كان إعداد القسم للأدلة جيدًا بتحديد مستويات الرغبة فيها، فإنَّ التأويلات وأحكام القيمة لا بد أن تبقى موكولة إلى التفاعل بين المعطيات. فالأدلة التقويمية بحد ذاتها لا تجيب عن الأسئلة بل تجعلها أكثر حدَّة وأغنى بالمعلومات. أما الإجابات فهي أحكام قيمة وهي تاليًا شخصية إلى حد بعيد.

إليكم مثال يساعد في إلقاء الضوء على هذه العملية. لنفترض أنَّ قسمًا للتخطيط المديني كان يراجع نتائج تعلُّم طلاب الاختصاص كدليل على نوعية برنامجهم أثناء الدراسة الجامعية. وكان أعضاء القسم قد قرروا مسبقًا أن ينظروا إلى مقررات الذروة الدراسية كمصدر أساسي للأدلة، خاصةً مدى قدرة الطلاب المتقدمين على مكاملة المعرفة المستمدة من مصادر متعددة عند الاختصاص. دعونا نتصور محادثة كالمحادثة التالية بينما كانت الهيئة التعليمية تراجع مشروعات الطلاب:

> تروقني الطريقة التي طبَّق بها الطلاب نظرية النُّظم العامة على المشكلات المدينية. يبدو أنهم التقطوا الفكرة التي مفادها أنَّ العمل على مشكلة واحدة يمكن أن يؤثِّر على سواها. (دعوى أو زعم).

> ربما يكون الأمر كذلك، لكن لا يبدو أنهم قد فهموا جيدًا أنَّ التغير ليس خطيًّا. كنت أودُّ أن أرى في مشروعاتهم مزيدًا من المرونة والتجريب الذي يشكِّل جزءًا من هذه المشروعات. (اهتمام).

> أوه، أعتقد أنَّ هنالك مرونة كبيرة في هذه المخططات. فالطلاب، في النهاية، لم يتعلموا بعد سوى قواعد اللعبة. والمرونة الحَقة سوف تأتي لاحقًا، حين يخرجون إلى العمل. (قضية).

والدعاوى أو المزاعم هي، في جوهرها، أحكام قيمة تشير إلى أنَّ المقاييس قد تمَّت تلبيتها، في حين أنَّ الاهتمامات هي أحكام بأنَّ هذه المقاييس لم تتم تلبيتها. وما إن يتم التوصل إلى توافق على الدعاوى والاهتمامات، حتى ينبغي أن يتحول الانتباه إلى القضايا، أو النقاط التي تباعدت عندها التأويلات. ولنتذكَّر من الفصل الخامس أنَّ السؤال الأول الذي ينبغي طرحه بشأن القضايا هو ما إذا كانت تستحق الاكتراث بها والقلق إزاءها. وبما أنَّ الإجابة بـ (لا) عن هذا السؤال تفوق الإجابة بـ (نعم)، فإنَّ المسار المناسب هنا هو الاتفاق ببساطة على عدم الاتفاق. أما إذا كانت الإجابة بـ (نعم)، ولم تكن القضية من النوع الذي يمكن حلُّه أمبريقيًّا، فإنَّ القسم يكون قد كشف عن تصدُّعات في القيم، وينبغي أن يتم التفاوض عليها بالسبل الموصوفة في الفصل الخامس.

الربط بين التأمل والفعل

عادةً ما كان يُدعى ذلك سدَّ العروة، قبل أن يتحوَّل هذا المصطلح إلى كليشيه أخرى من كليشيهات التقويم. ومن جهتي، فإنَّ هذا المصطلح لم يرقني بأي حال من الأحوال؛ لأنه ينطوي على إغلاق العملية بطريقة بالغة النظافة والحِذَق. غير أنَّ التأمل النقدي الذي لا يفضي إلى نتائج عملية يبدو لي أشبه بتبديدٍ للوقت مهيب، بغضِّ النظر عمَّا يمكن أن يكون التعلُّم العميق قد خلَّفه في أعقابه. وما يشير إليه الربط بين التأمل والفعل هو الخطوات التالية.

الجرد والتقدير

يتطلَّب القيام بما هو مفيد، وفي ضوء تبصُّرات جديدة، أن يقوم القسم — أولًا — بجرد ما لديه وتقديره. ما الذي تشير إليه الأدلة من حيث مكامن قوتنا ونقاط ضعفنا؟ وبعبارة

أكثر فجاجة بعض الشيء، كيف يمكن لنا أن نرتقي بوضعنا إلى الحد الأقصى من الميزة التنافسية؟ هل تشير الأدلة إلى أنَّ رسالتنا قد تطورت، ولو بطرائق لا تكاد تُذكَر؟ ما الذي يبدو على أنه محرابنا، في الكلية، والمؤسسة، والفرع؟ ما مدى ارتياحنا لهذا المحراب؟ كيف يؤثِّر ما تعلمناه عن أنفسنا على ما نحن عليه وما نطمح لأن نصيره؟

إعادة النظر في الدعاوى والاهتمامات

يمكن عندئذٍ للقسم أن يُعيد النظر في دعاويه واهتماماته ويرى ما أضافته. هل تعكس الدعوى والاهتمامات قيم القسم الأساسية؟ إذا ما استمرت هذه الدعاوى، وتم تناول الاهتمامات بنجاح، هل سيغدو القسم ما يطمح أن يكون؟ وإذا لم يكن الأمر كذلك، فما هو الغائب أو المفقود، وكيف يمكن أن نعيد تحديد الثغرات بوصفها فرصًا؟

مخاطبة المنتفعين من البرنامج

يمكن من ثم استخدام النتائج المترتبة على هذه المناقشات في مخاطبة المنتفعين من البرنامج. ومن المفيد في هذا الأمر أن نعود إلى الفكرة الخاصة بإضافة القيمة، ونفكِّر بالكيفية التي يضيف بها البرنامج قيمة إلى طلابه، أو إلى الكلية أو المؤسسة، وإلى الفرع أو الاختصاص (دعاوى)، والكيفية التي يمكن بها تحسين هذه القيمة بتناول مشكلات أساسية (اهتمامات). ينبغي، إذن، مخاطبة جماعات المساهمين المحليين وتحسُّس ما عندهم من آراء وأفكار.

إلى الطلاب: «إننا نلبِّي حاجاتكم التعليمية عن طريق ... ويهمنا أن نحسِّن تعليمكم عن طريق ... فإلى أيِّ حد يلائم ذلك حاجاتكم التعليمية؟».

إلى الخريجين: «لقد اكتسب الطلاب من منهاجنا الدراسي ما يلي ... ويهمنا أن نحسِّن تعليمهم من خلال تناول الاهتمامات التالية ... إلى أي حد يتطابق ذلك مع إحساسكم بما ينبغي أن تكون عليه أولوياتنا؟».

إلى الإدارة المركزية: «إننا نضيف قيمةً إلى المؤسسة بالطرق التالية ... وبغية تحسين القيمة التي نضيفها، نقترح تناول ما يلي ... إلى أي مدى يتطابق ذلك مع إحساسكم بما ينبغي أن يكون عليه دور قسمنا؟».

تطوير خطة عملية

يمكن استخدام التغذية الراجعة التي يقدمها المساهمون كمادة خام تُصاغ منها خطة للعمل. وتحسُّس ما لدى المنتفعين من البرنامج من آراء وأفكار بشأن ما ينبغي على القسم أن يقدِّمه لهم ومكامن التقصير لا يقتضي من القسم أن يغدو مطية لمصالح الآخرين. وعلى العكس من ذلك، فإنَّ موقف القسم ذاته يغدو أقوى؛ لأنه هو الذي أخذ المبادرة ووضع الأجندة. وكما لاحظت في الفصل الخامس، فإنَّ امتلاك إحساس واضح بقيمة القسم لدى المساهمين يمكِّنه من أن يتصرف على نحوٍ فعَّال عبر اختياره استراتيجيات التفاوض التي تتلاءم على أفضل وجه مع علاقات القوة، بدل أن يتصرف من غير هذه المعرفة، أو الأسوأ، بدل أن يتراجع ولا يفعل أي شيء إلى أن تقع الفأس في الرأس.

ويمكن لوضع خطةٍ للعمل أن يكون عملية عقيمة على المدى الطويل، وهو ما أدركته مؤسسات لا تُعدُّ ولا تُحصى من خلال أشكال شتَّى من التخطيط الاستراتيجي. ولقد سبق لي في هذا الكتاب أن انتقدت تلك الممارسة التي تستخدم الأهداف كمقاييس للنوعية، ليس لأن امتلاك الأهداف أمر سيئ، بل لأن استخدام الأهداف كمقاييس يفترض وجود عالم عقلاني ويمكن التنبؤ به، في حين أنَّ الحوادث، والفرص، والمشكلات غير المنظورة يمكن أن تحوِّل حتى الأهداف التي أُمعِن فيها النظر إلى أشياء تالفة لا أمل فيها.

وإذَن، لماذا الخطة؟ لماذا لا نكتفي بالمضيِّ في سبيلنا «خبط عشواء»، كما تقول عبارة برايبروك وليندبلوم (١٩٦٣م) الكلاسيكية؟ أعتقد أنَّ الجواب لدى تييرني، في كتابه الأخَّاذ **بناء الحرم الجامعي سريع الاستجابة** (١٩٩٩م). ففي حين يوافق على أنَّ الصور العسكرية للتخطيط الاستراتيجي (حشد القوات لحلِّ مشكلات محددة) تؤدي إلى تخطيط أحادي الاتجاه، قصير البصر، وغير منتج، إلا أنه يرى أيضًا أنَّ الكلِّيات والجامعات تعاني من شكل من «نقص النظام المؤسساتي» (ص٧٥) بجنوحها من مبادرة للتغيير إلى أخرى. وهي تعاني — بعبارة أخرى — من افتقار إلى التفكير الاستراتيجي. ومع أنَّ تييرني يبدو كأنه يقدِّم نصيحة متناقضة هنا، إلا أنَّ الأمر ليس كذلك في الحقيقة. فما يقترحه هو أن تطوِّر المؤسسات (والأقسام، تاليًا) رؤى، تتعلَّق بما هي عليه وما ترغب في أن تغدو عليه، وتكون قائمة على التاريخ والثقافة والتجربة والمعرفة الشاملة بجمهورها. وعندئذٍ، فإنَّ المنظمة الحكيمة، بدلًا من أن تهاجم مثل هذه الرؤى، سوف تشجع التفكير الخلَّاق عبر دعمها التجريب، والمحاولة والخطأ، وانتهاز الفرص. غير أنَّ ما تحتاجه مثل هذه الجهود هو التأمل النقدي: ما مدى تطابق ما نفعله مع رؤيتنا وإسناده لها؟ كيف يمكن أن

نغدو أفضل، نحن ومؤسستنا وطلابنا؟ كيف يسهم ما نفعله في خلق جوٍّ داعم للتفكير الخلَّاق وحلِّ المشكلات؟ فمثل هذا النوع من التفكير يفضي إلى ما دعاه رامالي في سياق آخر (١٩٩٨م، اتصال شخصي) بإدارة المخاطر المعقولة. كما يمكن أن نجد دعمًا أمبريقيًّا لأفكار تييرني في تقرير بعنوان **مشروع مستقبلي** (سميث ١٩٩٨م)، وهو دراسة شاملة للتغيُّر في ١٨ كلية وجامعة في كاليفورنيا، حيث طرأ أعظم التغيُّر في المؤسسات التي تتَّسم بثقافاتها التجريبية، وليس في تلك التي تمتلك خططًا استراتيجية رفيعة.

(٤) نوعية القسم: تعريف

هكذا لا يمضي الربط بين التأمل والفعل في اتجاه واحد وحسب، ولا يقتصر على كونه سدًّا للعروة. وأفضل أنواع الفعل هو ذاك الذي يؤدي إلى مزيد من التأمل. والأقسام والبرامج النوعية تعرف ذلك. وهي تعمل على تلك المعرفة من خلال تطويرها رؤية جماعية ذات معنى، بالنظر إلى موارد القسم وسياقه المؤسساتي، ومن خلال إصغائها الدقيق لمصالح مساهميها والاستجابة لهذه المصالح بطريقة أصيلة دون أن تساوم على حريتها الأكاديمية واستقلالها، ومن خلال رعاية التجريب ودعمه على نحو لا يخشى الفشل بل يشجع التعلُّم، ومن خلال العمل على ما تعلَّمته عن نفسها بطريقة تجعل أعضاء الهيئة التعليمية أشدَّ ارتباطًا بالمساهمين وببعضهم بعضًا. ولو كان عليَّ أن أخرج بتعريف واحد لـ «النوعية المؤسساتية» لكان هذا التعريف.

المراجع

Blau, P. M., & Scott, W. R. (1962), *Formal organizations: A comparative approach, San Francisco*, CA: Chandler.

Braybrooke, D., & Lindblom, C. E. (1963), *A strategy of decision*, New York, NY: Free Press.

Eisner, E. W. (1991), *The enlightened eye: Qualitative inquiry and the enhancement of educational practice*, New York, NY: Macmillan.

Mezirow, J. (1990), How critical reflection triggers transformative learning, In J. Mezirow & Associates (Ed.), *Fostering critical reflection in*

adulthood: A guide to transformative and emancipatory learning, San Francisco, CA: Jossey-Bass.

Patton, M. Q. (1997), *Utilization-focused evaluation: The new century text*, Thousand Oaks, CA: Sage.

Senge, P. M. (2000), The academy as learning community: Contradiction in terms or realizable future? In A. F. Lucas & Associates (Eds.), *Leading academic change: Essential roles for department chairs* (pp. 275–300), San Francisco, CA: Jossey-Bass.

Shulman, L. S. (1995, Jaanuary), Teaching as community property, Address to AAHE Forum on Faculty Roles and Rewards, San Diego, CA.

Smith, V. B. (1998), *The futures project: A tow-year activity of 18 independent colleges and universities in California*, Final report to James Irvine Foundation.

Tierney, W. G. (1999), *Building the responsive campus: Creating high performance colleges and universities*, Thousand Oaks, CA: Sage.

Zemsky, R., & Massy, W. F. (1993, May/June), On revesing the ratchet: Re-structuring in colleges and universities. *Chang*, 25, 56–62.

الفصل الثامن

تحسين النوعية المؤسساتية

عقيم هو التفكير بلا أفعال؛ أما الفعل بلا تفكير فهو مميت.

جيمس كولفارد

ما يُعتد به هو ما تتعلمه بعد معرفة.

إيرل ويفر

مدخل

أريد في هذا الفصل الأخير، أن أعيد النظر في السؤال الذي طرحته في بداية هذا الكتاب: ما الذي يميز القسم أو البرنامج النوعي؟ وأن أتناول سؤالين آخرين في محاولة لأن أوجز الموضوعات الأساسية في كتابي هذا: ما هي المفاتيح لإيجاد أقسام فاعلة؟ وما الذي يمكن لأعضاء هيئة القسم التعليمية وكرسيه أن يفعلوه في إحداث ثقافات التميز هذه؟

(١) خصائص القسم النوعي

لنتذكر قائمتي الخصائص التي تميز الأقسام النوعية في الفصل الأول: فهما قائمتان كانت قد وضعتهما مجموعات تتألَّف في أكثرها من كراسي الأقسام بعد أن طُلب منها تحديد مواصفات الأقسام النوعية في مؤسساتها. وإليكم هذا التوليف بين القائمتين:

خصائص الأقسام النوعية: الهيئة التعليمية والمديرون

- رسالة ورؤية مشتركتان.
- توازن في التركيز على الطلاب، والمجتمع، والمؤسسة، والهيئة التعليمية.

- أفضل انسجام ممكن بين الطلاب ورسالة المؤسسة.
- التزام بالتميز في التدريس وتعلُّم الطلاب.
- قيمة رفيعة للاستقلال المهني.
- مشاركة مهمة للطلاب مع الهيئة التعليمية ومع بعضهم بعضًا.
- بحث فاعل سواء من قبل الطلاب أم من قبل الهيئة التعليمية.
- تعاون وتأمل ذاتي.
- ابتكار؛ مرونة في التغير.
- زمالة وإحساس قوي بالجماعة الأكاديمية.
- احترام تعدد الآراء؛ توتُّر خلَّاق.
- تقويم مستمر للبرامج واستخدام معطيات التقويم.
- روابط متينة مع الخريجين والصناعة.
- قيادة ذات رؤيا، سواء من قِبَل الهيئة التعليمية أم من قِبَل الكرسي.

(٢) علائم النوعية في الأقسام الأكاديمية

أريد الآن أن أضيف ثلاثة مصادر أخرى للحكمة فيما يتعلق بعلائم النوعية في الأقسام الأكاديمية.

المصدر الأول

أستمد هذا المصدر من والفوورد وزملائها (٢٠٠٠م) الذين قاموا بمراجعة مكثَّفة للأدبيات التي تتناول فعالية الأقسام، وتوصَّلوا إلى هذه القائمة من السمات التي تميِّز الأقسام السليمة:

معرفة الذات: معرفة الأقسام ما لديها من ثقافات، وبيئات، وافتراضات، وقيم، ونماذج ذهنية، وما لدى الآخرين.

التفكير المنظوماتي: استكشاف وفهم كيف تتفاعل جميع عناصر المنظَّمة وبيئتها.

التفاعل المفتوح والمنتج: الإعلاء من شأن التقارب، قضاء المزيد من الوقت معًا، المزيد من التفاعل المتآزر، وأساليب صحية لإدارة الصراع.

حرية واسعة للأفراد: التأكيد على حرية الأفراد الواسعة والإعلاء من شأن التمكُّن الشخصي.

تركيز خارجي على البيئة، والمساهمين، والنتائج: تقويم آثار القرارات الجماعية بما يمكِّن من حصول تعلُّم الجماعة.

نزعة المقاولة: الإعلاء من شأن الحلول القائمة على المغامرة وإعمال الخيال والتي تتولد من التفاعل والتزام الأعضاء بالجماعة.

تعزيز التزام الأفراد بصالح الجماعة ورفاهيتها.

الإلحاح على تعلُّم الفرد والجماعة: تغيير السلوكات على أساس تفحُّص قيم القسم ونتائج عمله.

جمع المعلومات عن ثقافة القسم وبيئته والعمل عليها.

القادة الأخيار: دعم القادة المنفتحين، المتعاونين، الذين يبذلون الجهد في التوصُّل إلى قرارات جماعية، لكنهم فاعلون في توجيه القسم (ص٦-٧).

لاحظوا ثيمات المشاركة، والتأمل النقدي، والزمالة الصادقة، وجميعها مما ألح عليه هذا الكتاب. لاحظوا أيضًا التداخل مع القائمة التي وضعها الكراسي، مع أنَّ أحدًا منهم لم يقرأ كتاب والفوورد.

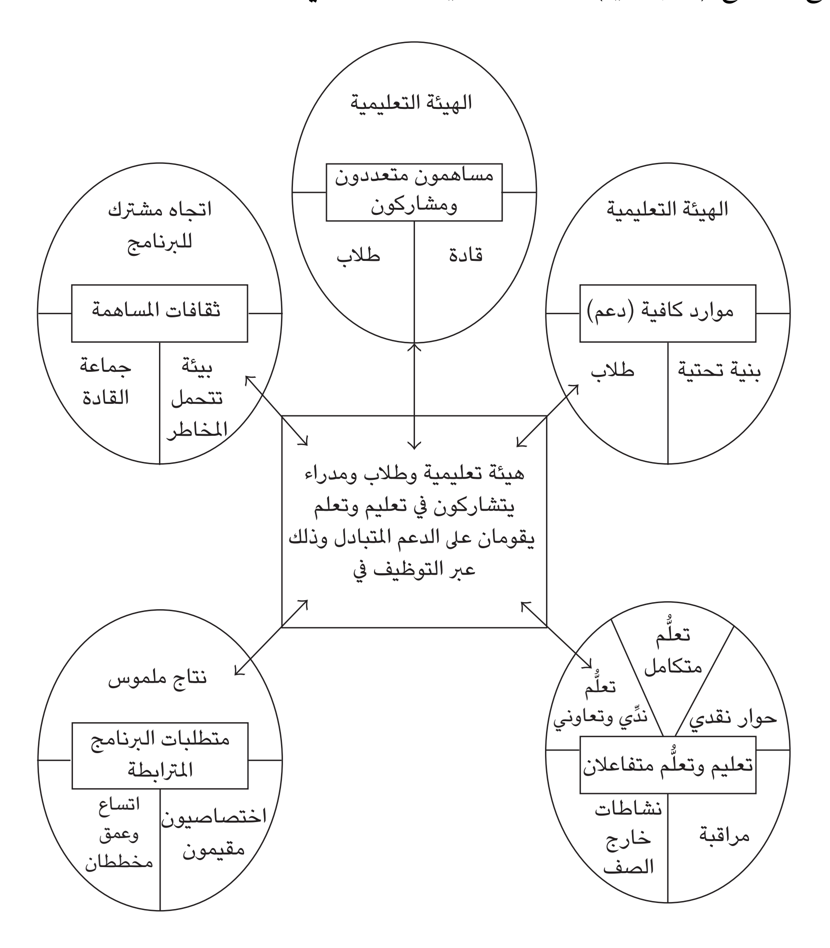
المصدر الثاني

المصدر الثاني هو مبادئ النوعية السبعة الأساسية التي وضعها وليم ماسي (٢٠٠١م)، والتي تقوم على تجربته الواسعة كباحث في التعليم العالي ومُعلم متضلع من قضايا النوعية. وعلى الرغم من استخدامه لرطانة إدارة النوعية الكلية هنا وهناك، إلا أنَّ تشابه مبادئه مع ما قدَّمناه للتوِّ هو لافت أيضًا:

- تحديد نوعية التعليم من حيث النتائج.
- التركيز على عملية التدريس والتعلُّم.
- السعي وراء التماسك في المنهاج والعملية.
- العمل بصورة تعاونية على تحقيق المشاركة والدعم المتبادلين.
- إقامة القرارات على الواقع ما أمكن.
- الحد من تقلُّب النوعية القابلة للضبط والتحكُّم.
- جَعلُ تحسين النوعية المتواصل أولوية عليا (ص٥٠).

المصدر الثالث

سبق أن استشهدت كثيرًا بهذا المصدر الثالث، وهو نظرية المشاركة في نوعية البرنامج التي قدَّمها هاورث وكونراد (١٩٩٧م)، وتقوم على مقابلات مع ٧٨١ شخصًا في ٤٧ من برامج التخرُّج (الماجستير). وهذه النظرية معروضة في الشكل ٨-١.



شكل ٨-١: نظرية المشاركة في نوعية البرنامج.

وتبعًا لهاورث وكونراد، فإنَّ البرامج عالية النوعية هي تلك التي «تقدِّم تجربة تعلُّم غنية تؤثِّر بصورة إيجابية وبنَّاءة على تقدم الطلاب وتطورهم» (١٩٩٧م، ص٢٧). وهو

أمر يحصل حين توظِّف الأقسام الوقت والطاقة الكافيين لخلق خمس مجموعات من الصفات وتعزيزها:

مساهمون متعددون ومشاركون: باستخدام ودعم هيئة تعليمية وطلاب يتميزون بتنوع منظوراتهم ويوفِّرون مجالًا مناسبًا لخطاب بنَّاء.

ثقافات المساهمة: وهي ثقافات تتميز بوجود غايات مشتركة، وجماعة داعمة، وحرية في خوض المخاطر المعقولة.

التعليم والتعلُّم التفاعليان: عبر المشاركة الفاعلة والفعلية في موضوع البحث.

متطلبات البرنامج المترابطة: بما يفضي إلى ضروب من الفهم المشترك والنتائج الملموسة على صعيد التعلُّم.

الموارد الكافية للطلاب والهيئة التعليمية: على هيئة إمدادات، ومعدَّات، وتسهيلات، وموارد مكتبية وحاسوبية.

على الرغم من أنَّ هاورث وكونراد يقصران نظريتهما على تطوير البرامج التعليمية عالية النوعية وتعزيزها، خاصةً برامج الدراسات العليا، إلا أنَّ الإطار الذي يقدِّمانه يظلُّ مفيدًا أيضًا في وصف خصائص البرامج النوعية ككلٍّ. لاحظوا مرة أخرى، ذلك التداخل الجوهري مع القوائم الأخرى، خاصةً المجموعتين ١ و٢. ويشير هاورث وكونراد إلى أنَّ أطروحة المشاركة التي يقدِّمانها تضع المساهمين المتعددين والمشاركين وثقافات المساهمة في المرتبة الأولى بين متساوين من علائم نوعية القسم. وهذا ما يمكن أن يوافق عليه كثير من الكراسي، إذا ما حكمنا على ذلك من التداخل بين القوائم.

(٣) خصائص القسم الأكاديمي النوعي: تركيب

لو جمعنا معًا هذه المصادر الأربعة المختلفة — والتي تقوم على التجربة العملية، والبحث، ونظرية المشاركة، والنظرية الموثَّقة أو المؤكَّدة، على التوالي — يمكن أن يتحصَّل لدينا التركيب التالي:

جماعة أكاديمية متعددة وداعمة

- قيمة رفيعة للاستقلال المهني.
- هيئة تعليمية وطلاب من خلفيات ومنظورات مختلفة.

- مجال مناسب للخطاب البنَّاء: احترام تعدد الآراء؛ توتر خلَّاق.
- دعم الابتكار، المغامرة، والمخاطرة المعقولة.
- مرونة إزاء التغير.

ثقافة المسئولية الجماعية

- رسالة ورؤية مشتركتان.
- توازن في التركيز على: الطلاب، المجتمع، المؤسسة، الفرع.
- التزام فردي بصالح المجموع.
- التزام جماعي بصالح المؤسسة والمجتمع.
- مشاركة مهمَّة للطلاب مع الهيئة التعليمية ومع بعضهم بعضًا.

التزام بالتميز في التعليم، وتعلُّم الطلاب، والبحث

- أفضل انسجام للطلاب مع رسالة المؤسسة.
- مشاركة فاعلة وفعلية للطلاب في موضوع البحث.
- متطلبات البرنامج المترابطة والمنهاج الدراسي المتماسك.
- البحث الفاعل من قبَل الطلاب والهيئة التعليمية.

ثقافة التأمل النقدي

- إلحاح على التأمل الذاتي الفردي والجماعي.
- تقويم مستمر للبرامج واستخدام حذر لمعطيات التقويم.
- إلحاح على كلٍّ من تعلم الفرد وتعلُّم الجماعة

قيادة ذات رؤيا من طرف الهيئة التعليمية والكرسي

- انفتاح، تعاون، وصناعة مشتركة للقرارات.
- تفكير منظوماتي.
- تفكير رؤيوي.

موارد كافية للطلاب والهيئة التعليمية

- الإمدادات، والمعدات، والتسهيلات المطلوبة.
- الموارد المكتبية والحاسوبية.

ينبغي أن نبقي في الذهن أنَّ للمساهمين من غير الهيئة التعليمية والإدارة قوائم أخرى. وتخميني، الذي يقوم على أحاديث كثيرة مع هذه الجماعات الأخرى، أنَّ قوائم النوعية لا بد أن تتداخل إلى حد بعيد. فالطلاب والأهل سيكونون أكثر اهتمامًا بقيمة البرنامج الأداتية (أي بتهيئة الطلاب لمهنهم المُختارة)، في حين ستكون المجالس والقيِّمون أكثر اهتمامًا بالاقتصاديات ومؤشرات الإنتاجية مثل التسجيل وساعات التدريس المعتمدة. غير أن القسم الأكاديمي الذي يعكس معظم النوعيات الآنفة أو كلها من المرجَّح أن يجد حظوة أبعد من هيئته التعليمية وإدارة المؤسسة المركزية.

(٤) خَلقُ القسم النوعي

ليس خلق ثقافة النوعية بالمشروع الفردي. فهو يتطلَّب جهدًا مشتركًا، ومزجًا لمواهب ومنظورات الكرسي والهيئة التعليمية.

(٥) كراسي الأقسام كعوامل في العمل النوعي

لا تقود الأقسام نفسها بنفسها. وهي تشتمل على كراسي لهذا الغرض. وقادتها يُدعَون أيضًا باسم «الكراسي» لهذا الغرض أيضًا. وهؤلاء ليسوا زعماء أو عُرَفاء، وليسوا أيضًا مجرد زملاء بمكاتب كبيرة وعقود لاثني عشر شهرًا. إنهم قادة، لكنهم قادة من نوع خاص تعرفه الأكاديميا وحدها. وهم يتدبَّرون تفاصيل القسم الإدارية، بالطبع، لكنهم مسئولون أيضًا عن تحديد عمل القسم وصياغته أو إعطائه قوامه، والموازنة بين مصالح الهيئة التعليمية الفردية ومصالح الكلِّ الجماعية. وهذا أكثر من أيِّ شيء آخر، ما يجعل كراسي الأقسام في الكليات والجامعات يختلفون عن الإدارات الوسطى في المنظمات الأخرى. إنَّهم مُيسِّرون، مفاوضون، مُضفُون للمعنى، وبناءون للجسور. وإليكم ما قالته: «المائدة المستديرة حول التعليم العالي» التي عقدتها بيو عن الدور الخاص لكراسي الأقسام: «إنَّ الكرسي، أكثر من أي شخص آخر في القسم، هو الذي ينبغي أن يدعو إلى اجتماعات

الهيئة التعليمية التي تثير إجابات مهمَّة تحدِّد طبيعة عمل هذه الجماعة، وذلك لأنَّ هذه الاجتماعات تطرح أسئلة قوية» (١٩٩٦م، ص١٠). ولقد سبق أن وُضِعَت كتب كثيرة جيدة بقصد المساعدة على تطوير مهارات القيادة لدى كراسي الأقسام: غميلش وميسكن (١٩٩٣م)، تَكِر (١٩٩٣م)، لوكاس (١٩٩٤م)، سيغرين وكريسوِل وويلر (١٩٩٥م)، ليمنغ (١٩٩٨م)، هيشت وهيغرسون وغميلش وتكر (١٩٩٩م)، بنسيمون ووارد وساندرز (٢٠٠٠م)، ولوكاس ومساعدوه (٢٠٠٠م). وأريد أن أُجمِل نصائحهم الجيدة وأعيد تكرارها. غير أني أريد أيضًا أن أثير بعض النقاط التي تركِّز على مسئولية كرسي القسم في تحسين نوعية قسمه.

من الصعب أن نتخيَّل قسمًا نوعيًّا دون كرسي نوعي. والكراسي النوعية هي التي تقوم بالأشياء التالية:

تفهم الديناميات الفريدة التي تُميز ثقافة أكاديمية: فهم لا يقعون فريسة الاعتقاد بأن قسمهم مجرد مجموعة من أعضاء الهيئة التعليمية ذوي المصالح الأكاديمية المتماثلة، ولا يستسلمون لتصوُّر القسم على أنَّه فريق، على الأقلِّ بالمعنى التقليدي لهذا المصطلح. وهم يدركون أنَّ أعضاء الهيئة التعليمية ليسوا أعضاء في فريق إلا بمعنى محدود، ويقاومون وصفهم بهذا الوصف. ومع الاعتذار لزميلتي آن لوكاس، التي كتبت كثيرًا عن الأقسام بوصفها فرقًا (١٩٩٤، ٢٠٠٠م)، لا أعتقد أنَّ مصطلح «الفريق» يصف جيدًا حالة الأقسام الأكاديمية، وهو على الأقلِّ لا يصفها ذلك الوصف الكامل. ذلك أنَّ «الفريق»، تبعًا لكاتزنباخ وسميث (١٩٩٣م)، هو عدد ضئيل من الأشخاص ذوي المهارات المتكاملة يلتزمون بغاية مشتركة، ومجموعة من الأهداف الأدائية، وبمقاربةٍ يتحملون مسئوليتها على نحوٍ مشترك» (ص١١٢).

وهناك الكثير من أشباه هذا التعريف تُطَبق على الأقسام الأكاديمية: فكرة التكامل واحترام الاختلاف، والغاية المشتركة (رسالة المؤسسة)، وتحمُّل المسئولية الجماعية. غير أنَّ ما يتركه هذا التعريف هو تلك الصفات الحاسمة بالنسبة لثقافة النوعية الأكاديمية: التعويل على الاستقلال وإبداع أعضاء الهيئة التعليمية الأفراد وليس على نتاجات الفريق، والمجال المتاح أمام الخلاف البنَّاء، بل الحاجة إلى هذا الخلاف، وإدراك أنَّ للمؤسسات رسائل متعددة، خاصةً في الأقسام الكبيرة، وتاليًا عدم وجود مهام واضحة يتشاطرها جميع الأعضاء.

ومن وجهة نظري، فإنَّ أفضل طريقة للنظر إلى الأقسام هي النظر إليها على أنها جماعات مصالح: وحدات تنظيمية يتقاسم فيها الأعضاء مصالح وغايات أكاديمية

مشتركة، ويدركون تنوُّع أدوارهم ويثمنونه، ويتحملون مسئولية جماعية عن العمل الذي يقومون به، دون أن يتجاهلوا استقلالهم الفردي والتزامهم الحرية الأكاديمية. كما أنَّ النظر إلى الأقسام كجماعات مصالح يشير أيضًا إلى أهمية السيرورات السياسية كمحددات أساسية من محددات النوعية. وإذا ما نظرنا إلى نوعية الأقسام بوصفها تفاوضًا ناجحًا بين مصالح متعددة، فإنَّ النتيجة التي تلي ذلك هي أنَّ لدى الهيئة التعليمية مصلحة مشتركة، أو رهانًا مشتركًا، في ذلك التفاوض.

تركِّز على خلق أجواء العمل النوعي وعلى تحديد العوائق أمامه وإزالتها: لقد لاحظت في الفصل الثاني أنَّ الأبحاث المتوفِّرة في حوافز الهيئة التعليمية تشير إلى أنه في حين ينبغي لأنظمة المكافأة أن تكون متَّسقة مع السلوك المرغوب فيه، على الكراسي وغيرهم من القادة الأكاديميين أن يؤكِّدوا على أهمية الحوافز الداخلية بوصفها المصدر الأساسي للطاقة على العمل النوعي. وهكذا لا تكون المشكلة كيف نحفِّز الهيئة التعليمية — ذلك الشيء الذي تشعر معظم الكراسي أنَّ القيام به لا يكفي — بل كيف نتعهد بالرعاية بيئةً للعمل تتسم بالاستقلال الرفيع، وفرص التقدير والاعتراف المهمة، والجماعة الأكاديمية القوية، والإمكانية الواسعة للفعالية الشخصية.

تدرك أنَّ خَلق رؤية مشتركة وتعزيزها هو عمل مهم وحيوي، ما دامت هذه الرؤية طموحة، وطيِّعة، ومرنة إزاء اختلافات التأويل: فالكراسي الناجحة لا تبدد وقت أقسامها بتمارين فارغة ترمي إلى ابتداع كلام عن الرسالة والرؤية. إلا أنهم يدركون أهمية تطوير هذه الغايات المشتركة على نحوٍ استقرائي: أي تأطير رسالة القسم عبر تجريدها أو استخلاصها من العمل الذي يقوم به أعضاء الهيئة التعليمية كأفراد، وبالتفاوض مع أولويات المؤسسة، وكذلك تأطير رؤية مشتركة بتجريدها واستخلاصها من قيم وطموحات أعضاء الهيئة التعليمية الأفراد. وهي تدرك أيضًا أنَّ أفضل الرؤى هي تلك الجريئة بل المتهورة، لكنها تكون قابلة للتفاوض على الدوام على أساس المعلومات الجديدة والفرص الناشئة. وهي لا تترك نفسها رهينة قصر النظر والتفكير الخطِّي في الخطط الاستراتيجية الشكلية، بل تعطي نفسها وأقسامها: حرية الانخراط في التجريب، والابتكار، وخوض المخاطر المعقولة ضمن سياق رؤيتها المشتركة.

تخوض «مناقشات صعبة» (لوكاس، ٢٠٠٠م) **حول القضايا التي تهمُّ القسم:** فهي لا تخشى من تناول القضايا تناولًا مباشرًا ومن وضعها على الطاولة. وهي تدرك عقم «الزمالة الفارغة» (ماسي وويلغر وكولبيك، ١٩٩٤م) وما تخلِّفه من عطالة، كما تدرك أن

التطور والتغير غالبًا ما ينجمان عن القلق والاضطراب. وهي تعرف أيضًا ذلك الحد الذي يغدو عنده الخلاف البنَّاء ضربًا من النجاح الأكاديمي المريب، على هيئة تحليل ونقد لا نهايةَ لهما.

تصغي جيدًا وتحترم حكمة زملائها الجمعية: فأعضاء الهيئة التعليمية هم لاعبون شبه مستقلين في وحدات شبه مستقلة. ففي الثقافات الأكاديمية، لا ينبغي التسامح مع المنظورات المتعددة وحسب، بل ينبغي احترامها أيضًا. كما تعرف الكراسي الناجحة، في الوقت ذاته، نقاط التوافق المحتملة وتقدر على التقاطها والإفصاح عنها.

تؤطِّر القضايا على نحوٍ واضح، وتُحدد الخيارات، وتشرح عواقب القرار المتخَذ: فالكراسي النوعية تدرك أن التوافق التام ليس ممكنًا دائمًا بل وليس مرغوبًا فيه. وهي تعلم أنَّ دورها يقتضي اتِّخاذ قرارات قاسية، بل ومؤلمة، لصالح الكلِّ. غير أنها تدرك أيضًا أنَّ القرارات الصعبة تكون أكثر اطلاعًا وأشدَّ قبولًا حين تُدعَى الهيئة التعليمية إلى عملية اتخاذ هذه القرارات وتشارك فيها.

تخلق سبلًا أمام تأمل القسم النقدي في عمله كوحدة: فمن غير ذلك، قد تكون الهيئة التعليمية مُرضية ومنتِجة كأساتذة وباحثين أفراد، لكن القسم ككلٍّ لا يتم التركيز عليه، وعمله لا يكون متماسكًا، ومصالح مساهميه (خاصةً الطلاب) يمكن أن تتضرر. والكراسي النوعية تقارب تقويم النوعية تلك المقاربة الفاعلة التي تتجه من الداخل إلى الخارج، ولا تنتظر من المديرين الأكاديميين أو القوى السياسية من خارج المؤسسة أن يملوا الشروط عليها. فهي تعمل مع القسم على تحديد الأسئلة الأساسية التي يحتاج القسم ككلٍّ لأن يتناولها، ومصادر الأدلَّة التي تزيد اطلاع هذه الأسئلة على نحو بالغ الإفادة، وسُبل إضفاء المعنى والقيام بالعمل المناسب.

(٦) أعضاء الهيئة التعليمية كعوامل في العمل النوعي

أشرتُ في الفصل الثالث إلى أنَّ مقاومة الهيئة التعليمية عادةً ما تكون واحدًا من المُشتبَهين الذين يُحمَّلون مسئولية الحالة المؤسفة لكثير من مبادرات التغيير المؤسساتية. غير أنَّ السمعة ليست ذلك الشيء الخالي تمامًا من الأهمية، سواء حسُن ذلك أم ساء. وسد الطريق أمام التغيير ليس بالشيء الرديء على الدوام، الأمر الذي يشير إليه بوضوح مصير تلك المبادرات التي أُسيء توجيهها بعدم تخصيص الميزانيات المناسبة لها أو إدارتها بالأهداف. غير أنه كما يصعب أن نتصوَّر قسمًا نوعيًّا دون كرسي نوعيٍّ، يصعب أيضًا أن نتصور

قسمًا نوعيًّا دون هيئة تعليمية تلتزم العمل النوعي. وكما قلت في الفصل الرابع، فإنَّ عمل القسم النوعي ليس مجرد محصِّلة العمل النوعي الذي ينجزه الأفراد. فعلى القسم ككلٍّ أن يلتزم التأمل النقدي، والنماء، والتغير بوصفه وحدة. وأعضاء الهيئة التعليمية في مثل هذه الأقسام يعكسون سلوك الكراسي النوعية. كما أنهم يقومون بما يلي:

يفهمون، مثل كراسيهم، الديناميات الفريدة التي تَسِمُ الثقافة الأكاديمية: فهم يدركون ضرورة الموازنة بين الأجندات الفردية والأجندات الجماعية، وبين المغامرة الفردية وأولويات القسم. ويشعرون فرديًّا وجماعيًّا بالمسئولية عن نجاح القسم، فيكرِّسون طاقاتهم للأهداف المشتركة ولو كان ارتباط هذه الأهداف بعملهم الفردي غير مباشر وحسب. وهم يقاومون إغراء ادِّعاء التملك الحصري لمقرراتهم الدراسية وسواها من الأعمال التي يَحسُن أن تُردَّ إلى القسم وتنتمي إليه.

يعرفون أنفسهم جيدًا ولديهم إحساس المحراب ضمن أقسامهم: فهم صادقون مع أنفسهم بشأن ما هم عليه، وما يحفِّزهم، وما يمكن أن يسهموا به في الصالح العام.

يتعالون على التعاون المريح (والفوورد وآخرون، ٢٠٠٠م) **من خلال المساهمة بحرية وانفتاح في القضايا التي تُهم القسم**: فهم يدركون مخاطر الزمالة الفارغة ويعلمون أنَّ الاهتمام بالقضايا المهمة هو في مصلحتهم على المدى البعيد. وهم يحترمون واحدهم الآخر بما يتجاوز مجرد تحمُّل الاختلاف، فيقدِّمون النقد البنَّاء طواعية ويقبلونه. وهم يتقاسمون عملهم علانية، بما فيه التدريس، كجزء من عمل المؤسسة.

يحلمون، ويطمحون، ويعلمون كيف تُتَرجم رؤاهم الشخصية إلى رؤى مشتركة.

يعترفون بأنَّ حاجاتهم كزملاء هيئة تعليمية تتغير بمرورها عبر مساراتهم المهنية: فهم يشجعون أعضاء الهيئة الشباب بالنُّصح وإقامة العلاقات الشخصية معهم والإفادة من المنظورات الجديدة التي يحملها هؤلاء، كما يشجعون الأعضاء الكبار بالاعتماد على تجربتهم وتاريخهم المؤسساتي.

يساهمون مساهمة كاملة في توجيه القسم وحكمه: فهم لا يعاملون إدارة القسم على أنَّها شرٌّ لا بد منه أو على أنها مصير الزملاء غير المناسبين للقيام بعمل الأكاديمية الحقيقي. وهم يفهمون صنع القرار الأكاديمي على أنه عملية لهم جميعًا حصتهم فيها. ويتحاشون إغراء المطالبة باستشارة كاملة في جميع القرارات إذا ما كانوا

يتحاشون تحمُّل مسئولية تنفيذ هذه القرارات. وهم يجعلون شاغلهم فهم العمليات الخاصة بالموازنة، وإجراءات جمع الموارد، والاستخدامات البديلة للتمويل. وهم يدركون أخيرًا، أن مصالحهم لا تكون منسجمة على الدوام مع مصالح القسم أو المؤسسة.

يطبِّقون نوعيات التحري النقدي — تلك النوعيات التي تعلَّموها جيدًا من خلال تطبيقها في البحث العلمي — على عملهم الخاص: فقد تعلموا أن العمل النوعي يتطلَّب منهم أن يكرِّسوا قسطًا من وقتهم للتأمل الدقيق، الذي يقوم على كلٍّ من المعطيات التقويمية وخبرتهم الخاصة، وعلى ما يقومون به، والسبب الذي يدفعهم إلى القيام به، وما إذا كانت الآثار المترتبة على ما يقومون به تأتي لمصلحة المنتفعين الأساسيين، أعني طلابهم.

وأهم ما يسِم نوعية المؤسسة هو نوعية أقسامها وبرامجها الأكاديمية. فالأقسام ليست مجرد وحدات تنظيمية مسئولة عن تحقيق أغراض المؤسسة، بل هي تنظيمات شبه مستقلة بحد ذاتها، وحيويتها هي التي تجعل المؤسسة تنبض. ومن غير نوعية البرنامج، فإنَّ ما يجري في بقية المؤسسة لا يُحدِث فارقًا مهمًّا؛ ولذلك أعتقد أنَّ من الخطأ الفادح أن نشطب الأقسام، كما يفعل بعضهم، بوصفها ضَربًا من المفارقة التاريخية، التي تقف إلى الأبد في وجه التغيير المنشود. وبخلاف ذلك، فإنني أقف إلى جانب الرأي الذي عبَّرت عنه والفوورد وزملاؤها (٢٠٠٠م):

> الأقسام ليست مجرد حجرات محكمة الإغلاق أو حواجز أو ديناصورات؛ فهي تشتمل على عضويات تحاول أن تنجز مهام صعبة ومعقَّدة في ظروف صعبة ومعقدة. وليس من الواضح ما إذا كان بمقدور الأقسام أن تتغيَّر بما يكفي لأن تكون فعالة في العالم سريع التغير الذي تواجهه. لكن الأمل الوحيد في التغيير يكمن في البناء على بنى الأقسام الخاصة، وثقافاتها، وما تتيحه من سُبل ممكنة أمام التغيير.

المراجع

Bensimon, E. M., Ward, K., & Sander, K. (2000), *The department chair's role in developing new faculty into teachers and scholars*, Bolton, MA: Anker.

Gmelch, W. H., & Miskin, V. D. (1993), *Leadership skills for department chair*, Bolton, MA: Anker.

Haworth, J. G., & Conrad, C. F. (1997), *Emblems of quality in higher education: Developing and sustaining high-quality programs*, Needham Heights, MA: Allyn & Bacon.

Hecht, I., Higgerson, M. L., Gmelch, W. H., & Tucker, A. (1999), *The department chair as academic leader*, Phoenix, AZ: Oryx.

Katzenbach, J. R., & Smith, D. K. (1993, March/April), The discipline of teams, *Harvard Business Review*, 111–120.

Knight Higher Education Collaborative, (1996, February), Double agent, *Policy perspectives*, 6(3).

Leaming, D. R. (1998), *Academic leadership: A practical guide to chairing the department*, Bolton, MA: Anker.

Lucas, A. F. (1994), *Stengthening departmental leadership: A teambuilding guide for chairs in colleges and universities*, San Francisco, CA: Jossey-Bass.

Lucas, A. F., & Associates (2000), *Leading academic change: Essential roles for department chair*, San Francisco, CA: Jossey-Bass.

Massy, W. F. (2001, July/August), Making quality work, *University Business*, 4, 44–50.

Massy, W. F., Wilger, A. K., & Cobeck, C. (1994, July/August), Overcoming "hollowed" collegiality, *Change*, 26 (4), 10–20.

Seagren, A. T., Creswell, J. W., & Wheeler, D. W. (1995), *The department chair: New roles, responsibilities, and challenges*, ASHE-ERIC Higher Education report, No. 1, Washington, DC: George Washington University, Graduate School of Education and Human Development, (ED 363 164).

Tucker, A. (1993), *Chairing the academic department* (3rd ed.), Washington, DC: American Council on Education/Oryx.

Walvoord, B. E., Carey, A. K., Smith, H. L., Soled, S. W., Way, P. K., & Zorn, D. (2000), *Academic departments: How they work, how they change*, ASHE-ERIC Higher Education Report, 27 (8), San Francisco, CA: Jossey-Bass.

ملحق

الأقسام الفاعلة: ماذا تفعل

لقد استخلصت في هذا الملحق وجمعتُ معًا بعض الخصائص الأساسية التي تُميز الأقسام الفاعلة

الفصل الأول: مفهوم النوعية الأكاديمية

الأقسام الفاعلة:

- تدرك أن النوعية لا يمكن ادِّعاؤها أو التسليم بوجودها قطُّ لمجرد «أننا في الأكاديمية نعرف أكثر».
- تدرك قدرة المراجعة المدقِّقة بوصفها الشكل الوحيد للمحاسبة العامة التي لا تتمتع الأكاديميا وهيئتها التعليمية بأي سيطرة مباشرة عليها.
- تدرك أنَّ النوعية الأكاديمية الحَقة لا ترادف قابلية التسويق، ولا الإنتاجية، ولا الكفاءة، ولا الفعالية، بل هي مفهوم مُعقد ومتعدد الأبعاد تحدِّده المشاركة بين القسم ومكوِّناته.

الفصل الثاني: تحفيز العمل النوعي

الأقسام الفاعلة:

- تعلم أهمية — وكذلك حدود — المحفزات الخارجية مثل: الأجر، والترقية، والتثبيت، كقوى تدفع باتجاه العمل النوعي.

- تدرك قوة التحفيز الداخلي، خاصة ما يلي:
  - الاستقلال.
  - الجماعة.
  - التقدير أو الاعتراف.
  - الكفاءة.
- تستخدم استراتيجيات ترتقي بتحفيز الهيئة التعليمية إلى أبعد حد:
  - الربط بين الرسالة والأدوار والمكافآت.
  - مشاركة الهيئة التعليمية على نحوٍ ذي مغزى.
  - تحديد المعضلات المربكة والإفادة منها.
  - تشجيع الهيئة التعليمية على التجريب، والتقويم، والتأمل.
- تركِّز على التحفيز التنظيمي بإيجاد سُبل أمام الهيئة التعليمية للتماهي مع القسم والمؤسسة.
- تعلم أنَّها تشكِّل فارقًا.

الفصل الثالث: تقويم النوعية في البرامج الأكاديمية

الأقسام الفاعلة:

- تخلَّصت من عقلية الامتثال فيما يتعلَّق بضمان النوعية، واعتنقت بدلًا من ذلك فكرة النوعية الأكاديمية بوصفها ذلك الشيء الذي يتحمَّل الجميع مسئوليته على نحوٍ مشترك.
- تعترف بالشروط التنظيمية التالية وتكافح لتحسينها:
  - قيادة تقوم على المشاركة.
  - ثقافة الأدلة.
  - ثقافة التعاون الندِّي والمراجعة الندِّية.
  - احترام الاختلاف.
  - التقويم الذي تترتب عليه نتائج.

- تستخدم سياسات تقويمية مرنة وتشجِّع الإدارة المركزية على فعل الشيء ذاته.
- تعامل معايير التقويم وأدلته بروح الشك وتدرك أهمية الحكم الاختصاصي المدروس.

الفصل الرابع: خَلق القسم المشارك

الأقسام الفاعلة:

- تعلم مخاطر ثقافة الهيئة التعليمية المحكومة بالاختصاص، والعزلة، والخصوصية.
- تدرك، بالمقابل، قدرة الهيئة التعليمية كجماعة تتسِم بـ :
  - العمل الذي يكون سياقيًّا بالنسبة لرسالة المؤسسة وطابعها الأساسي.
  - المحاسبة المشتركة، خاصة فيما يتعلق بالمنهاج الدراسي.
  - الموازنة بين الاستقلال الاختصاصي والمسئولية الاجتماعية.
  - نفوذ سياسي واسع ضمن المؤسسة.
- تتصرف بطرائق تنسجم مع المبادئ التالية:
  - عمل المؤسسة، الذي يُعرَّف من حيث تأثيرها الاجتماعي وعمل وحداتها القسمية الجماعي، هو الذي يؤطِّر خيارات عمل القسم.
  - ما يوجِّه القسم هو عمل أعضاء الهيئة التعليمية التراكمي، والكيفية التي يضيف بها هذا العمل ككلٍّ قيمةً إلى المؤسسة.
  - يوفِّر عمل القسم أساسًا لتأطير العمل الذي يقوم به أعضاء الهيئة التعليمية الأفراد.
  - ما يوجِّه أعضاء الهيئة التعليمية في خياراتهم، هو الكيفية التي يضيفون بها قيمة إلى كلٍّ من فرعهم وعمل أقسامهم.
  - الخيارات، سواء اتَّخذها أعضاء الهيئة التعليمية الأفراد أم القسم ككل، هي نتاج تفاوض مع المساهمين الأساسيين.

الفصل الخامس: التفاوض على قيم القسم

الأقسام الفاعلة:

- تدرك أن نوعية القسم يكون تبعًا لعين الناظر، وأنها تتوقَّف إذَن على التفاوض بين مصالح متعددة.

- تعيد التفاوض دوريًّا على مقاييس النوعية، وتعمل خاصةً على:
  - تحديد المساهمين في القسم.
  - الانخراط في تركيزٍ مستجيب وحسَّاس، يبدأ من هيئة القسم التعليمية ويتجه باتجاه الخارج، من الأعلى إلى الأقل رهانًا وحصة.
  - تجمع الدعاوى، والاهتمامات، والقضايا من جماعات المساهمين وتصنفها تبعًا لقوة المصلحة.
  - تقارن مقاييس الهيئة التعليمية بمقاييس المساهمين الآخرين، فتبدأ — مرة أخرى — من المساهمين الأشد أهمية بالنسبة للقسم.
  - تختار موقفًا تفاوضيًّا يعزِّز مصلحة القسم بأقل الأثمان السياسية، وتتفاوض على مقاييس النوعية على هذا الأساس.

الفصل السادس: إيجاد الأدلة على النوعية وأدلة النوعية

الأقسام الفاعلة:

- تطرح الأسئلة الصحيحة، أي الأسئلة التي تتميز بأنَّها:
  - أمبريقية.
  - لها أكثر من جواب واحد ممكن.
  - تهمُّ القسم وسواه فعلًا.
  - تفضي عند الإجابة عنها إلى فعل منتج.
- تعلم كيف تحول المعطيات إلى أدلة.
- تتطلَّع إلى الانسجام بين الأدلة الممكنة وقيم القسم وأهدافه.
- تبيِّن الصلة بين الأدلة والأسئلة التي تخصها.
- تدرك حدود جميع الأدوات المستخدمة في جمع المعطيات.
- تجمع الأدلة باستخدام مصادر معطيات متعددة.
- تقوِّم شمولية الأدلة ككلٍّ، بالعلاقة مع المعلومات التي تحتاجها.
- قادرة على الإجابة عن الأسئلة التي تبدأ بـ «ماذا لو»، مثل: «ماذا نفعل لو بيَّنت الأدلة أنَّ ...؟»

الفصل السابع: إضفاء المعنى على أدلة النوعية

الأقسام الفاعلة:

- تعلَّم أن ما من شيء بسيط، لكنها تبحث عن تمثيل بسيط للمعطيات دون أن تتورط في تفكير اختزالي.
- تربط بين التأمل والفعل عن طريق:
  - جرد ما تشير إليه الأدلة.
  - إعادة النظر في الدعاوى والاهتمامات في ضوء الأدلة.
  - النظر في كيفية مخاطبة الأدلة لدعاوى مكوِّنات القسم واهتماماتها الأساسية.
  - استخدام النقاش لوضع خطة للعمل، تكون قائمة على تفكير استراتيجي لكنها تدرك أيضًا قيمة التجريب وتنكُّب المخاطر.
- تدرك أن أفضل أنواع العمل هو ذاك الذي يفضي إلى مزيد من التأمل والتعلم التنظيمي.

الفصل الثامن: تحسين نوعية القسم

الأقسام الفاعلة تتسِم بالخصائص التالية مجتمعة:

- جماعة أكاديمية متعددة وداعمة.
- ثقافة المسئولية الجماعية.
- التزام بالتميز في: التدريس، وتعلُّم الطلاب، والبحث.
- ثقافة التأمل النقدي.
- قيادة ذات رؤيا لدى الهيئة التعليمية والكرسي.
- موارد كافية للطلاب والهيئة التعليمية.

تتمتع الأقسام الفاعلة بكراسي تتميز بأنها:

- تفهم الديناميات الفريدة التي تُميز الثقافة الأكاديمية.
- تركِّز على خلق أجواء العمل النوعي، وعلى تحديد معيقات العمل النوعي وإزالتها.
- تدرك أنَّ خلق أجواء الرؤيا المشتركة وتعزيزها هو عمل ذو أهمية حيوية، ما دامت الرؤية طموحة، وطيعة، ومرنة إزاء اختلافات التأويل.

- تخوض نقاشات صعبة حول القضايا التي تهمُّ القسم.
- تُحسن الإصغاء وتظلُّ على احترامها الحكمة الجماعية للزملاء.
- تؤطِّر القضايا بوضوح، وترسم حدود الخيارات، وتبيِّن العواقب المحتملة التي يمكن أن تترتب على الخيار المتخَذ.
- توفِّر للقسم سُبل التأمل النقدي في عمله كوحدة.

تتمتع الأقسام الفاعلة بأعضاء هيئة تعليمية يتميَّزون بأنهم:

- يفهمون، مثل كراسيهم، الديناميات الفريدة التي تميِّز الثقافة الأكاديمية.
- يعرفون أنفسهم جيدًا ولديهم إحساس المحراب الواضح ضمن أقسامهم.
- يتعالون على التعاون المريح عن طريق المساهمة الحرة والعلنية في القضايا التي تهمُّ القسم.
- يحلمون، يطمحون، يدركون كيف تترجَم رؤاهم الشخصية إلى رؤى مشتركة.
- يعترفون بأن حاجات زملاء الهيئة تتغيَّر بتقدُّم مساراتهم المهنية.
- يساهمون بحُرية في توجيه القسم وحكمه.
- يطبِّقون خصائص التحري النقدي على عملهم الخاص.

المصادر والمراجع

Alpert, D. (1956), Performance and paralysis: The organizational context of the American research University, *Journal of Higher Education, 56* (3), 76–102.

Association of American Colleges and Universities, (1985), *Integrity in the college curriculum, A report to the academic community*, Washington, DC: Author.

American Association of University Professors (1940, 1995), *AAUP policy documents and reports*, Washington, DC: author.

Association of American Colleges (1985), *Integrity in the college curriculum: A report to the academic community*, Washington, DC: Author.

Austin, A. E., & Baldwin, R. C. (1992), *Faculty collaboration: Enhancing the quality of scholarship and teaching*, Washington, DC: ASHE/ERIC Higher Education Report.

Baldridge, J. V. (1971), *Power and conflict in the University: Research in the sociology of complex organizations*, New York, NY: Wiley.

Baldwin, R. G., & Krotseng, M. V. (1985), *Incentives in the academy: Issues and options*, New Directions for Higher Education, No. 51, San Francisco, CA: Jossey-Bass.

Bandura, A. (1977), *Social learning theory*, Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.

Bee, H. L. (2000), *The journey of adulthood* (4th ed.), Upper Saddle River, NJ: Prentice-Hall.

Bennett, J. B. (1998), *Collegial professionalism: The academy, individualism, and the common good*, Phoenix, AZ: Oryx.

Bensimon, E. M., & O'Neill, H. F., Jr. (1998), Collaborative effort to measure faculty work, *Liberal Education*, 84(4).

Bensimon, E. M., Ward, K., & Sanders, K. (2000), *The department chair's role in developing new faculty into teachers and scholars*, Bolton, MA: Anker.

Blau, P. M., & Scott, W. R. (1962), *Formal organizations: A comparative approach*, San Francisco, CA: Chandler.

Boyer, E. (1990), *Scholarship reconsidered: Priorities of the professoriate*, Princeton, NJ: Carnegie Foundation for the Advancement of Teaching.

Braskamp, L. A. (1997), *On being responsive and responsible*, CHEA Chronicle No. 6, Washington, DC: Council for Higher Education Accreditation.

Braybrooke, D., & Lindblom, C. E. (1963), *A strategy of decision*, New York, NY: Free Press.

Brookfield, S. D. (1995), *Becoming a critically reflective teacher*, San Francisco, CA: Jossey-Bass.

Burke, J. C. (1999, July/August), The assessment anomaly: If everyone's doing it why isn't more getting done? *Assessment Update*, II, 4.

Cervero, R. M., & Wilson, A. L. (1994), *Planting responsibly for adult education: A guide to negotiating power and interests*, San Francisco, CA: Jossey-Bass.

Clark, B. R. (1987), *The academic life: Small worlds, different worlds*, Princeton, NJ: Carnegie Foundation for the Advancement of Teaching.

Csikszentmihalyi, M. (1990), *Flow: The psychology of optimal experience*, New York, NY: Harper-Collins.

Dewey, J. (1933), *How we think: A restatement of the relation of reflective thinking to the educative process*, Lexington, MA: D. C. Health.

Diamond, R. M. (1993), Changing priorities and the faculty reward system, In R. M. Diamond & B. E. Adam (Eds.), *Recognizing faculty work: Reward systems for the year 2000*, New Directions for Higher Education, No. 81, San Francisco, CA: Jossey-Bass.

Dill, D. D. (1999), *Implementing academic audits: Lessons learned in Europe and Asia*, Unpublished manuscript, Chapel Hill, NC: University of North Carolina.

Dill, D. D., Massy, W. E., Williams, P. R., & Cook, C. M. (1996, September/October), Accreditation and academic quality assurance: Can we get there from here? *Change*, 28 (5), 17–24.

Eisner, E. W. (1991), *The enlightened eye: Qualitative inquiry and the enhancement of educational practice*, New York, NY: Macmillan.

Ewell, P. (2002), *Evidence guide: A guide to using evidence in the accreditation process,* Alameda, CA: Western Association of Schools and Colleges.

Fairweather, J. (1996), *Faculty work and the public trust: Restoring the value of teaching and public service in American academic life*, Boston, MA: Allyn & Bacon.

Ferren, A. S., & Slavings, R. (2000), *Investing in quality: Tools for improving curricular efficiency*, Washington, DC: Association of American Colleges and Universities.

Froh, R. C., Menges, R. J., & Walker, C. J. (1993), Revitalizing faculty work through intrinsic rewards, In R. M. Diamond & B. E. Adam (Eds.),

Recognizing faculty work: Reward systems for the year 2000 (pp. 87–95), New Directions for Higher Education, No. 81, San Francisco, CA: Jossey-Bass.

Gaff, J. G. Pruit-Logan, A. S., Weibl, R. A., & Associates (2000), *Building the faculty we need: Colleges and universities working together*, Washington, DC: Association of American Colleges and Universities.

Garvin, D. A. (1988), *Managing quality: The strategic and competitive edge*, New York: NY: Free Press.

Gelmon, S. B. (1997), *International improvement: The deliberate linage of assessment and accreditation*. Presentation to the 1997. AAHE Conference on Assessment and Quality. Washington, DC: American Association for Higher Education.

Gmelch, W. H. (1995), Department chairs under siege: Resolving the web of conflict, In S. Holton (Ed.), *Conflict management in higher education*, New Directions for Higher Education, No. 92, San Francisco, CA: Jossey-Bass.

Guba, E. G., & Lincoln, Y. S. (1989), *Fourth generation evaluation*, Newbury Park, CA: Sage.

Haworth, J. G., & Conrad, C. F. (1997), *Emblems of quality in higher education: Developing and sustaining high-quality programs*, Needham heights, MA: Allyn & Bacon.

Hecht, I., Higgerson, M. L., Gmelch, W. H., & Tucker, A. (1999), *The department chair as academic leader*, Phoenix, AZ: Oryx.

Holton, S. (Ed.), (1998), *Mending the cracks in the ivory tower: Strategies for conflict management in higher educations*, Bolton, MA: Anker.

Joint Committee on Standards for Educational Evaluation, James R. Sanders, Chair, (1994), *The program evaluation standards: How to assess evaluations of educational programs*, Thousands Oaks, CA: Sage.

Katzenbach, J. R., & Smith, D. K. (1993, March/April), The discipline of teams, *Harvard Business Review*, 111–120.

Kerr, S. (1975), On the folly of rewarding A, while hoping for*B, Academy of Management Journal, 18*, 769–783.

Knight Higher Education Collaborative (1991, September), An end to sanctuary, *Policy Perspectives, 3*(4).

Knight Higher Education Collaborative (1996, February), Double agent, *Policy Perspectives*, 6(3).

Knight Higher Education Collaborative (2000, March), The data made me do it, *Policy Perspectives, 9*(2).

Kohn, A. (1993), *Punished by rewards: The trouble with gold stars, incentive plans, A's, praise, and other bribes*, Boston, MA: Houghton Mifflin.

Langenburg, D. N. (1992, September 2), Team scholarship could help strengthen scholarly traditions, *The Chronicle of Higher Education*, p. A64.

Lucas, A. F. (1994), *Strengthening departmental leadership: A teambuilding guide for chairs in colleges and universities*, San Francisco, CA: Jossey-Bass.

Lucas, A. F., & Associates (2000), *Leading academic change: Essential roles for department chairs*, San Francisco, CA: Jossey-Bass.

Massy, W. F. (2001, July/August), Making quality work, *University Business, 4*, 44–50.

Massy, W. F., Wilger, A. K., & Colbeck, C. (1994, July/August), Overcoming "Hollowed" collegiality, *Change, 26*(4), 10–20.

McKeachie, W. J. (1993), *What we Know about faculty motivation, Presentation to first AAHE Forum on Faculty Roles and Rewards*, San Antonio, TX (audiotape).

McMillan, J. H., Wergin, J. F., Forsyth, D. R., & Brown, J. C. (1986), Student ratings of instructions: A summary of literature, *Instructional Evaluation*, 9(1), 2–9.

McMillan, L. A., & Berberet. J. (Eds.), (2002), *A new academic compact: Revisioning the relationship between faculty and their institutions*, Bolton, MA: Anker.

Menges B., & Associates (1999), *Faculty in new jobs: A guide to settling in, becoming established, and building institutional support*, San Francisco, CA: Jossey-Bass.

Messick, S. (1994), *Validity of psychological assessment: Validation of inferences from persons' responses and performances and scientific inquiry into score meaning*, Research Report RR–94–45. ERIC Identifier: ED380496.

Mezirow, J. (1990), How critical reflection triggers transformative learning, In J. Mezirow & Associates (Eds.), *Fostering critical reflection in adulthood: A guide to transformative and emancipatory learning*, San Francisco, CA: Jossey-Bass.

National Center for Postsecondary Improvement (1999, September/October), Revolution or evolution? Gauging the impact of institutional student-assessment strategies, *Change*, 53–56.

National Center for Postsecondary Improvement (2000, March/April), Why is research the rule? The impact of incentive systems on faculty behavior, *Change*, 53–56.

National Research Council (2000), *How people learn: Brain, mind, experience, and school* (expanded edition), Washington, DC: National Academy Press.

Palmer, P. J. (1998), *The courage to teach: Exploring the inner landscape of a teacher's life*, San Francisco, CA: Jossy-Bass.

Palomba, C. A., & Banta, T. W. (1999), *Assessment essentials: Planning implementing, and improving assessment in higher education*, San Francisco, CA: Jossey-Bass.

Patton, M. Q. (1990), *Qualitative evaluation and research methods*, Newbury Park, CA: Sage.

Patton, M. Q. (1997), *Utilization-Focused evaluation: The new century text*, Thousand Oaks, CA: Sage.

Peterson, M. W., & Einarson, M. K. (2001), What are colleges doing about student assessment? Does it make a difference? *Journal of Higher Education*, 72, 629–669.

Pirsig, R. M. (1974), *Zen and the art of motorcycle maintenance: An inquiry into values*, New York, NY: Bantam.

Polyani, M. (1967), *The tacit dimension*, New York, NY: Doubleday.

PresKill, H., & Torres, R. T. (1998), *Evaluative inquiry for learning in organizations*, Thousands Oaks, CA: Sage.

Pruett, E. S. (2001), *Restructuring faculty workload: A qualitative study of the effects of faculty role differentiation on senior faculty members perception of the quality of their work lives*, Doctoral dissertation, Virginia Commonwealth University.

Rice, R. E. (1996), *Making a place for the new American scholar, New Pathways: Faculty career and employment for the 21st Century*, Working Paper Series, Inquiry No. 1, Washington, DC: AAHE.

Schuster, J. H., Wheeler, D. W., & Associates, (1990), *Enhancing faculty careers: Strategies for development and renewal*, San Francisco, CA: Jossey-Bass.

Seagrenm A. T., Creswell, J. W., & Wheeler, D. W. (1995), *The department chair: New roles, responsibilities, and challenges*, ASHE–ERIC Higher

Education Report, No. 1, Washington, DC: George Washington University, Graduate School of Education and Human Development (ED 363 164).

Senge, P. M. (2000), The academy as learning community: Contradiction in terms or realizable future? In A. F. Lucas & Associates (Eds.), *Leading academic change: Essential roles for department chairs* (pp. 275–300), San Francisco, CA: Jossey-Bass.

Seymour, D. T. (1993), *On Q: Causing quality in higher education,* Phoenix, AZ.: Oryx.

Shulman, L. S. (1993), Teaching as community property: Putting and end to pedagogical solitude, *Change, 25*(6), 6-7.

Shulman, L. S. (1995, January), *Teaching as community property*, Address to AAHE Forum on Faculty Roles and Rewards, San Diego, CA.

Smith, V. B. (1998), *The futures project: A two-year activity of 18 independent colleges and universities in California*, Final report to James Irvine Foundation.

Staw, B. M. (1983), Motivation research versus the art of faculty management, In J. L. Bess (Ed.), *College and university organization: insigts from the behavioral sciences*, New York: NYU Press.

Tierney, W. G. (1999), *Building the responsive campus: Creating high performance colleges and universities*, Thousand Oaks, CA: Sage.

Tompkins, J. P. (1992, November/December), The way we live now, *Change, 24*, 12–19.

Trower, C., Austin, A., & Sorcinelli, M. (2001, May), Paradise lost: How the academy converts enthusiastic recruits into early-career doubters, *AAHE Bulletin, 53*(9), 3–6.

Tucker, A. (1993), *Chairing the academic department* (3rd ed.), Washington, DC: American Council on Education Oryx.

United States Office of Scientific Research and Development (1945), *Science, the endless frontier: A report to the President by Vannevar Bush*, Washington, DC: Author.

University of California at Los Angeles Higher Education Research Institute (1997), *The American College teacher: National Norms for the 1995-96 HERI faculty survey*, Los Angeles, CA: Author.

Walvoord, B. E., Carey, A. K., Smith, H. L., Soled, S. W., Way, P. K., & Zorn, D. (2000), *Academic departments: How they work, how they change*, ASHE–ERIC Higher Education Report, 27 (8), San Francisco, CA: Jossey-Bass.

Wergin, J. F. (1976), Evaluation of organizational policymaking: A political model, *Review of Educational Research, 46*(1), 75–115.

Wergin, J. F. (1994), *The collaborative department: How five campuses are inching toward cultures of collective responsibility*, Washington, DC: AAHE.

Wergin, J. F. (1998), Assessment of programs and units, Presentation at the 1998 AAHE Assessment Conference, Reprinted in *Architecture for change: Information as foundation*, Washington, DC: AAHE.

Wergin, J. F., & Swingen, J. N. (2000), *Departmental assessment: How some colleges are effectively evaluating the collective work of faculty*, Washington, DC: AAHE.

Zemsky, R., & Massy, W. F. (1993, May/June), On reversing the ratchet: Restructuring in colleges and universities, *Change, 25*, 56–62.


هنداوي